

**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-escolar

# Relatório Final: “Educando com o coração...o futuro começa aqui.”

**Ana Sofia Alpoim Matos Andrade**

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Vera do Vale

Setembro de 2012



## **Agradecimentos**

À minha família, em especial à minha mãe, pelo constante encorajamento, apoio prestado, paciência e compreensão, fazendo-me acreditar que tudo era possível e por todos os sacrifícios a que este meu percurso os obrigou.

À Professora Doutora Vera do Vale pelo seu profissionalismo e experiência, pelo seu contributo na revisão e orientação do texto final.

A todas as minhas colegas e amigas da Escola Superior de Educação de Coimbra pelo incentivo nos momentos de cansaço e por todas as palavras de encorajamento.

À Joana, minha amiga e colega de curso, por todas as partilhas, palavras de encorajamento, pelo sorriso contagiante e boa disposição e por ter sido a pessoa sensacional que foi durante esta minha etapa.

À instituição onde desenvolvi o meu estágio pela oportunidade de observar e participar nas práticas educativas. Agradeço em especial à educadora Joana Vila Nova pela paciência, disponibilidade, frontalidade e orientação, fazendo-me refletir e ver a educação de uma forma diferente.

Aos meus amigos que se fizeram sentir sempre presentes, apesar da distância que nos separa, agradecendo em especial à minha melhor amiga Sofia Pedro por toda a sua disponibilidade, auxílio e palavras de conforto e coragem nos momentos de incertezas.



**“Educando com o coração...o futuro começa aqui.”**

**Resumo:** O presente Relatório Final reflete o trabalho realizado de uma forma positiva, pensando de uma forma mais direcionada para uma continuidade educativa e intencional, onde as crianças são as responsáveis pela construção da sua própria aprendizagem, sendo que este assunto foi sempre trabalhado e explorado ao longo do estágio.

Expõe a dimensão do jardim-de-infância, ao nível das práticas, da metodologia de trabalho, da sua organização a nível de sala e tempo, das relações entre adulto-criança, criança-criança e adulto-adulto, justificadas por determinados autores.

Apresenta um instrumento de avaliação utilizado durante o período de estágio, designado Sistema de Acompanhamento das Crianças, instrumento esse que possibilitou uma outra visão e melhoramento da postura de trabalho.

Contém reflexões de algumas atividades dando a conhecer algum do trabalho desenvolvido.

No último capítulo são apresentadas algumas experiências-chave vividas ao longo das vinte e uma semanas de estágio, suplementadas com fundamentação teórica e observações realizadas e vividas.

**Palavras-chave:** Aprendizagem, Práticas Educativas, Estágio, Reflexão

**Abstract:** The present Final Report reflects the work done in a positive way, thinking in a more directed to an educational continuity and intentional, where children are responsible for the construction of their own learning, and this issue has always worked and explored along internship.

Exposes the size of the kindergarten, the level of practice, working methodology, organization's level of room and time, the relationships between adult-child, child-child and adult-adult, justified by certain authors.

Presents an assessment tool used during this internship period called "Children Tracking System", which allowed a different view and improved working posture.

Contains reflections of some activities providing knowledge of some of the developed work.

The last chapter presents some key experiences lived during the twenty-one week internship, supplemented with observations and theoretical and lived.

**Keywords:** Learning, Educational Practices, Intership, Reflection

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I – Um novo olhar sobre a educação...um encontro com uma nova abordagem. ....	5
1. Enquadramento legal da Educação Pré-escolar em Portugal .....	7
2. A Educação Pré-escolar - processo contínuo, interpretativo e intencional .....	8
3. A instituição.....	10
3.1 Organização do contexto educativo .....	10
3.2 Projeto Curricular de Jardim-de-Infância.....	13
3.3 A Sala dos 3 Anos do Jardim de Infância – grupo e ambiente educativo.....	13
3.4 A Sala dos 3 Anos do Jardim de Infância - rotina.....	17
3.5 A Sala dos 3 Anos do Jardim de Infância – Interações.....	18
3.6 Avaliação do Grupo - Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC).....	21
4. Caracterização das Práticas da Educadora.....	23
4.1 Planificação .....	26
4.2 Relações com os outros adultos .....	26
4.3 Documentação .....	27
4.4 Avaliação .....	28
5. Iniciando a Magia .....	30
PARTE II – Um novo olhar sobre a educação (experiências-chave) .....	35
6. Um encontro com Reggio Emilia .....	37
6.1 Adultos capazes de ouvir e responder .....	40
6.2 As crianças Reggio .....	40
6.3 Os pais das crianças Reggio .....	41
6.4 Currículo emergente .....	41
7. Um espaço mágico: Ambiente como terceiro educador.....	42
8. O Atelier Mágico – Trabalho de projeto .....	45
8.1 Fases e características do trabalho de projeto .....	46

8.2	Fundamentação Teórica .....	52
8.3	Lançamento do projeto .....	54
8.4	Situação desencadeadora .....	56
8.5	Inauguração do <i>Atelier</i> e <i>workshops</i> .....	57
8.6	Divulgação .....	57
8.7	Comentário final .....	58
9.	A importância do brincar.....	60
9.1	As razões para brincar.....	62
9.2	O Brinquedo.....	63
9.3	Papel dos Adultos .....	64
9.4	Os benefícios do brincar .....	64
9.5	Conclusão.....	65
10.	Partir à descoberta – Investigação .....	66
10.1	Investigar as perspetivas das educadoras .....	66
10.2	Entrevista.....	68
10.3	Análise dos dados.....	70
	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	78
	BIBLIOGRAFIA.....	82
	APÊNDICES .....	90
	ANEXOS.....	106

## **Abreviaturas**

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

JI – Jardim de Infância

CAPC – Centro Artes Plásticas de Coimbra

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar



## **Índice de gráficos**

Gráfico 1 - Distribuição por sexo .....	14
Gráfico 2 - Nacionalidade.....	14
Gráfico 3 – Níveis de Bem-Estar Emocional .....	23
Gráfico 4 – Níveis de Implicação Emocional.....	23

## **Índice de fotografias**

Fotografia 1 - Alguns cantinhos e documentação .....	16
Fotografia 2 - Portfólios .....	29



## **INTRODUÇÃO**



O presente relatório incorpora um conjunto de temas capítulos que elucidam o trabalho desenvolvido ao longo do período de estágio da componente educativa, desenvolvido no decorrer da intervenção pedagógica ligada à unidade curricular de Prática Educativa do Mestrado em Educação Pré-escolar. Sendo um trabalho de conclusão final, reflete as práticas assistidas, assim como o desempenho de algumas atividades.

Compõe na explanação de alguns decretos-lei presentes na educação pré-escolar, o entendimento e importância da intencionalidade e continuidade educativa e intervenções que procuram evidenciar o perfil de desempenho do educador(a) de forma a garantir uma preparação profissional capaz de dar resposta e acompanhar as crianças.

Aborda linhas gerais sobre a instituição como as suas características, o meio envolvente, a metodologia de trabalho proporcionando conhecer uma estrutura ao qual este jardim-de-infância se mobiliza.

Aduz uma caracterização do grupo de crianças, apoiada no instrumento de avaliação utilizado.

Apresenta o desenvolvimento de um projeto com um grupo de 3/4 anos, estruturado em trabalho de projeto expondo e clarificando as suas fases.

Na sua formação, um(a) educador(a) estagiário(a) deve colocar em prática as competências adquiridas, revelando-se, o estágio, como essencial para o desenvolvimento e melhoramento das competências teórico-práticas, assim como a construção de uma prática ligada às experiências de aprendizagens e desenvolvimento das crianças.



**PARTE I – Um novo olhar sobre a educação...um  
encontro com uma nova abordagem.**





## **1. Enquadramento legal da Educação Pré-escolar em Portugal**

O enquadramento da Educação Pré-escolar a nível legislativo é pertinente, uma vez que a prática desenvolvida tem em conta a presente legislação portuguesa e aborda alguns pontos que movem e orientam um profissional nesta área.

Com a Lei-Quadro, a Educação Pré-escolar teve um enquadramento legal desenvolvendo-se até à última circular n.º 4 emitida em 2011 pela Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

O Ministério da Educação concretiza uma construção legislativa com o intuito de esclarecer e orientar o desempenho profissional nos diferentes níveis de docência. O decreto-lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto estrutura um conjunto de artigos cruciais na compreensão do perfil do educador de infância e professores de 1.º CEB. Após a leitura e análise deste decreto-lei, no anexo 1 esclarecem-se as conceções e desenvolvimento do currículo fazendo referência a que “o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como as actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (decreto-lei n.º 241/2001, p.5572).

Este artigo define linhas orientadoras para o educador de infância, de uma forma geral, construir a sua prática educativa.

Para uma melhor perceção, os pontos 2,3 e 4, do capítulo II do anexo 1 do presente decreto particulariza algumas práticas no âmbito da organização do ambiente educativo, da observação, da planificação, da avaliação, da relação e da ação educativa.

De uma forma geral, para compreender a dimensão e a responsabilidade que as escolas portuguesas detêm, o decreto-lei n.º 75/2008 de 22 de Abril fundamenta que “as escolas são estabelecimentos aos quais está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitem explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se activamente na sociedade...” (decreto-lei nº75/2008, p.2341).

## **2. A Educação Pré-escolar - processo contínuo, interpretativo e intencional**

A avaliação da Educação Pré-Escolar desenvolve-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando. A intencionalidade educativa é algo que um educador deverá encontrar ao longo da sua prática.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar “avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução. A avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento” (Ministério da Educação, 1997, p.27).

A continuidade educativa está arrolada com a oportunidade que o educador tem em trabalhar e preservar um contacto com um grupo comum de crianças em diversas fases do seu desenvolvimento. Ao educador

compromete que “organize o processo educativo de modo a que este responda às características de cada criança, estimulando a sua evolução no grupo” (Ministério da Educação, 1997, p. 87).

A criança inicia o seu processo educativo com a família e a educação pré-escolar deverá dar continuidade. Este acontecimento torna-se um ponto de partida para estabelecer uma relação entre família e instituição/educador(a), uma vez que a criança pode entrar na educação pré-escolar com 3, 4 ou até mesmo 5 anos com “diferentes percursos, origens sociais e culturais diversas, características individuais próprias” (Ministério da Educação, 1997, p.87).

A comunicação prévia com a família favorece a adaptação da criança e “permite ainda debater com os pais formas de proceder, beneficiando das suas sugestões e apoio no caso de se verificarem maiores dificuldades” (Ministério da Educação, 1997, p.88) de adaptação da criança ao meio.

A continuidade educativa não se cessa apenas na família e instituição, prolonga-se até à transição da criança para o primeiro ciclo, pois “algumas das dificuldades de transição decorrem, no entanto, do desconhecimento mútuo, que caracteriza cada uma das etapas do sistema educativo, bem como dos factores que facilitam a continuidade entre eles” (Ministério da Educação, 1997, p.89).

A intencionalidade educativa está presente na continuidade educativa onde a criança, ao longo do seu percurso na educação pré-escolar, lhe é proporcionado “um contacto com a cultura e os instrumentos que lhes vão ser úteis para continuar a aprender ao longo da vida” (Ministério da Educação, 1997, p.93).

Assim, o educador(a) deve “familiarizar a criança com um contexto culturalmente rico e estimulante que desperte a curiosidade e o desejo de aprender” (Ministério da Educação, 1997, p.93) e para isso é fundamental planear, refletir e adequar as atividades consoante as situações e necessidades das crianças.

Articulando com o anexo 1 do decreto-lei n.º 241/2001, o educador(a) de infância pode proporcionar uma intencionalidade educativa através do ambiente educativo com ações como “organizar o espaço e os materiais concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular; disponibilizar e utilizar materiais estimulantes e diversificados, incluindo os selecionados a partir do contexto e das experiências de cada criança” (decreto-lei n.º 241/2001, p.5573).

Estas valências expostas e explicadas neste decreto-lei permitem ao educador(a) pensar e produzir uma intencionalidade e continuidade educativas que se envolvem com as crianças, família e comunidade, gerando uma relação; planificar consoante as necessidades das crianças, observar o grupo procurando responder aos seus interesses através da planificação e avaliação posterior; gerar um espaço agradável e estimulante para que se sintam bem, seguras, conduzindo progressivamente à sua autonomia.

### **3. A instituição**

#### **3.1 Organização do contexto educativo**

A realização deste estágio permitiu-me estar em contato com uma abordagem diferente das que tinha estado em contato nos estágios anteriores. Senti algumas dificuldades na adaptação a este método de

trabalho uma vez que não estava “treinada” para ouvir e dar voz às crianças.

Esta abordagem “baseia-se na imagem de uma criança que tem um enorme potencial e que é dona de seus direitos. O objetivo deste projeto é promover a educação das crianças através do desenvolvimento de todas as suas linguagens: expressiva, comunicativa, simbólica, cognitiva, ética, metafórica, lógica, imaginativa e relacional” (Malaguzzi, 2000, p.19).

A criança não pode ser vista como uma “tábua-rasa” mas sim como culturalmente rica. Riqueza que deverá ser aproveitada, potenciada e desenvolvida, respeitando, sempre, as suas características individuais, a sua diferença.

“A criança está imersa nesta cultura desde o nascimento e mesmo antes dele. Nesta cultura desenvolveram-se explicações sobre o Mundo, o Homem e a Vida, desenvolvem-se teorias e instrumentos para apurar a explicação do Mundo; construíram-se crenças, costumes e valores; desenvolvem-se sentimentos e comportamentos” (Oliveira-Formosinho 1996, p.82).

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar devemos “observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (Ministério da Educação, 1997, p.25).

O percurso que aqui se documenta foi realizado numa sala frequentada por 24 crianças de 3/4 anos de um jardim-de-infância inserido numa zona habitacional desta cidade. A multiplicidade de estratos sociais distintos marca a população, sendo que esta se encontra em permanente desenvolvimento a nível social e cultural.

Esta instituição oferece, para além do atendimento regular às crianças, algumas atividades de enriquecimento curricular, suportadas mensalmente pelos encarregados de educação, sendo estas, a natação, o inglês, o judo e a expressão dramática. Contam, também, com a colaboração de um professor de música que disponibiliza, uma vez por semana, a atividade de expressão musical a todas as crianças do JI.

A instituição é regida pela abordagem Reggio Emilia e trabalho de projeto.

Este modelo curricular apoia-se em sete premissas principais: Currículo emergente; Trabalho de projeto; Desenvolvimento representativo; Trabalho em equipa; Educadores como investigadores; Documentação; Organização do espaço (Informação retirada do site da instituição).

“Procuramos proporcionar às crianças momentos de efectiva colaboração que conduzem a aprendizagens significativas. A descoberta dos objectos, espaços, sons e natureza traduzem-se em indutores de descobertas. A criança é estimulada a desenvolver a sua autonomia física e de pensamento, valorizando o seu bem-estar sócio-emocional. A criança é parte integrante da planificação e avaliação do dia, pois acreditamos na promoção do seu envolvimento, potencializando a sua autonomia. Todos os dias são diferentes, enriquecidos pela partilha e diferenciação pedagógica.”

O jardim-de-infância atende, atualmente, 74 crianças que estão distribuídas por 4 salas: Sala dos 3 anos; 2 salas de 4 anos; e sala dos 5 anos. É de referir que todas as salas possuem uma identidade própria e que a instituição funciona de segunda a sexta-feira, das 8h00 até às 18h30.

Esta instituição possui parcerias com “Programa Ciência Viva do Ministério da Ciência e Tecnologia, Sociedade Portuguesa de Física, Sociedade Portuguesa de Matemática, Centro de Ecologia Funcional do Departamento de Botânica da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra, Departamento de Matemática da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação com a implementação do projeto Anos Incríveis na vertente da Formação Parental e com a Escola Superior de Educação de Coimbra na Formação Complementar de Educadores de Infância” (Informação retirada do site da instituição).

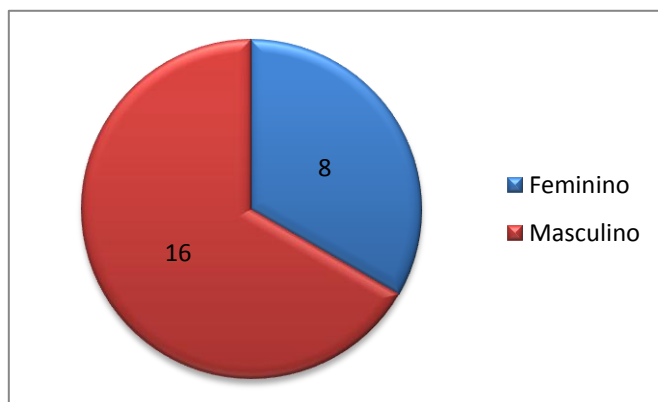
### **3.2 Projeto Curricular de Jardim-de-Infância**

O Projeto Curricular intitula-se “Os bolsos da Marta”.

### **3.3 A Sala dos 3 Anos do Jardim de Infância – grupo e ambiente educativo**

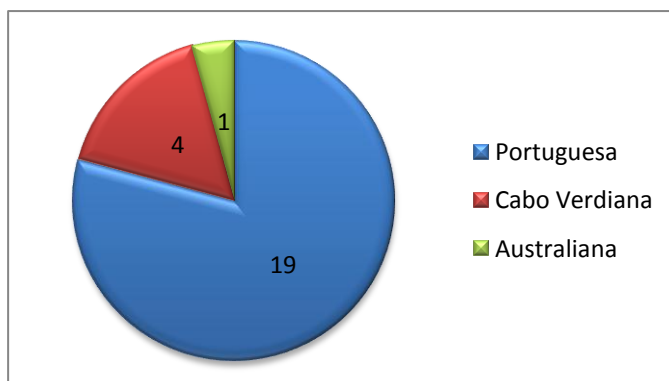
A informação sobre as características do grupo do jardim-de-infância foi recolhida através da observação das crianças, em contextos diferentes, através de conversas informais com estas e com vários elementos da instituição.

Gráfico 1 - Distribuição por sexo



Através da análise do gráfico 1 é possível verificar que o grupo é constituído por 24 crianças, sendo 8 do sexo feminino e 16 do sexo masculino. A maior parte é de nacionalidade Portuguesa, à exceção de 5 crianças, com nacionalidades Australiana e Cabo Verdiana, como se pode verificar no gráfico 2.

Gráfico 2 - Nacionalidade



Quanto ao grau familiar, estamos perante crianças que vivem com três ou quatro elementos. A nível socioeconómico, deparamo-nos com vários níveis sociais desde o baixo, passando pelo médio até ao alto. É de salientar que o grupo evidencia um grande espírito de entre ajuda.



A maior parte das crianças partilha acontecimentos da sua vida diária aquando a conversa no início do dia, demonstrando, algumas, uma linguagem rica e elaborada.

Na alimentação são bastante autónomas, utilizando os talheres de uma forma correta assim como o guardanapo.

O ambiente é considerado o “terceiro educador” e a sala dos 3 anos do jardim-de-infância possui um ambiente flexível passando este por frequentes modificações, por parte das crianças e do(a) educador(a), “a fim de permanecer atualizado e sensível às suas necessidades de serem protagonistas na construção de seu conhecimento” (Edwards, Gandini & Forman, 1999, p. 157). Estas alterações ocorrem para este se adequar aos projetos emergentes e às características das crianças conforme podemos verificar na fotografia 1. Segundo as palavras de Loris Malaguzzi, “valorizamos o espaço devido a seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudança, de promover escolhas e atividade, e a seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele” (Malaguzzi, 1984 citado em Edwards, Gandini & Forman, 1999, p.157).

Este espaço, ao longo do ano letivo, vai sendo preenchido com trabalhos das próprias crianças que são completados com fotografias e/ou com transcrições de comentários ou conversas das próprias crianças como também se verifica na fotografia 1.

Fotografia 1 - Alguns cantinhos e documentação



Esta instituição é detentora de um espaço adicional denominado *atelier*. É “um espaço rico em materiais, ferramentas e pessoas com competência profissional, contribuiu muito para nosso trabalho sobre a documentação” (Edwards, Gandini, Forman, 1999, p. 85), onde “é possível explorar com nossas mãos e nossas mentes, onde podemos refinar nossa visão através da prática das artes visuais, trabalhar em projetos ligados a atividades planejadas em sala de aula, explorar e combinar ferramentas, técnicas e materiais novos com outros bem-conhecidos” (Loris Malaguzzi citado em Edwards, Gandini & Forman, 1999, p. 152).

Na instituição onde realizei o estágio, “a educação é vista como uma atividade comunitária e uma participação na cultura através da exploração conjunta entre crianças e adultos que, juntos, abrem tópicos à especulação e à discussão” (Edwards, Gandini & Forman, 1999, p. 23).

Cada criança é detentora de um portfólio onde são efetuados registos e colocados alguns trabalhos e descobertas por elas realizadas. Este

instrumento é também uma forma de interação com as famílias para que estas se sintam mais próximas do trabalho realizado no jardim-de-infância e da educação dos seus filhos. Segundo a educadora cooperante, “quando houve a primeira consulta dos portfólios, que eles foram chamados a perceberem o que é que era o portfólio, e a perceberem que era um documento dinâmico que eles poderiam levar para casa sempre que quisessem e deviam colaborar para a construção da história dos filhos deles.”

### **3.4 A Sala dos 3 Anos do Jardim de Infância - rotina**

A rotina diária apesar de estruturada é, também, flexível uma vez que poderá sofrer algumas alterações de acordo com a dinamização de atividades e ritmos das crianças. É através desta que se verifica uma intencionalidade educativa por parte do(a) educador(a).

As atividades dinamizadas contemplam tempos de grande grupo e de pequenos grupos assim como tarefas a nível individual. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, “a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (Ministério da Educação, 1997, p.35). Existe uma tentativa de respeito dos horários estabelecidos para que a criança seja capaz de construir referências temporais, respeitando o tempo de início e fim da ação bem como a sua planificação. “As referências temporais são securizantes para a criança e servem como fundamento para a compreensão do tempo” (Ministério da Educação, 1997, p 40).

A rotina diária desta instituição é a seguinte:

Manhã:

- Chegada das crianças à instituição (acolhimento 8h - 10h);
- Atividades livres e/ou atividades orientadas (10h – 11h45);
- Momento de Higiene, almoço, momento de Higiene (11h45 – 12h30)
- Descanso (12h30 – 14h30);

Tarde:

- Momento de Higiene, atividades no exterior/interior (conforme o estado do tempo), atividades livres e/ou atividades orientadas (14h30 – 16h00);
- Música (sextas-feiras, 14h30 – 15h30);
- Momento de Higiene e Lanche (16h00 – 16h30);
- Atividades extra curriculares e chegada dos pais (16h30 – 18h30)

Denominam-se de atividades livres quando as crianças têm oportunidade de escolha sobre as determinadas áreas onde querem ir brincar. As atividades orientadas são organizadas pela educadora consoante o interesse demonstrado pelas crianças no decorrer do projeto. O espaço exterior é utilizado conforme o estado do tempo. Após a hora de descanso, as crianças, conforme as indicações da educadora, poderão usufruir do espaço exterior ou desenvolver atividades na respetiva sala.

### **3.5 A Sala dos 3 Anos do Jardim de Infância – Interações**

É desde a infância que as atitudes sociais crescem para se delinearem no futuro através de comportamentos de interação. Segundo Piaget, “o

comportamento é construído através de uma interação entre o meio e o indivíduo” (Piaget, 1982, p. 389).

### **3.5.1 Interações Adulto/Criança**

Educadores e crianças negociam juntos. A criança está ativamente envolvida na tomada de decisões sobre os processos de aprendizagem que vai estar envolvida. Este relacionamento colaborativo ajuda-as a sentirem-se confiantes pois estão a partilhar os seus interesses com a educadora. Com esta forma de trabalhar, as crianças desenvolvem um crescimento do seu papel como consultores e participantes no ambiente educativo.

A relação adulto/criança é de respeito mútuo e reciprocidade e, na sala dos 3 anos, revelou-se agradável, oferecendo um clima de confiança e bem-estar. A educadora e adulto presente (auxiliar de ação educativa) envolvem-se com as crianças, de uma forma afetiva e afável. Era visível a possibilidade de partilha por parte da criança quer de forma individual quer em grupo. As crianças tornam-se elementos fundamentais nos processos de tomada de decisões, como a organização do espaço educativo, quer exterior quer interior, e como participantes na identificação de episódios<sup>1</sup> que apresentam ou não a possibilidade de se converterem em projetos<sup>2</sup>.

### **3.5.2 Interações Criança/Criança**

---

<sup>1</sup> “Interesse identificado às vezes por uma criança individualmente ou em grupo, não necessariamente mantido ou possível de ser mantido durante um longo período de tempo, mas que é importante tornar visível devido à sua importância na aprendizagem e no desenvolvimento da(s) criança(s)” (Kinney, L. & Wharton, P., 2009, p.36).

<sup>2</sup> “Interesse identificado por uma criança individual ou por grande grupo de crianças, considerando persistente e sustentado, sem limite de tempo pré-concebido” (Kinney, L. & Wharton, P., 2009, p.38).

Em termos de conflitos, a relação criança-criança era um pouco intensa uma vez que o grupo era grande contudo, sempre que havia a ocorrência de algum incidente a educadora cooperante incentivava as crianças a resolverem os seus próprios conflitos através do diálogo.

“Muitos educadores têm buscado formas de diminuir os conflitos inerentes entre o indivíduo e o grupo” (Spodek & Saracho, 1998, p.139). A estruturação de dinâmicas é uma das formas utilizadas para que esses conflitos não se tornem constantes, para isso, a educadora cooperante oferece uma série de atividades (nos diversos cantinhos, por exemplo) onde as crianças têm oportunidade de escolher e explorar ao seu ritmo.

“Colocar 15, 20 ou mais crianças da mesma idade em uma única sala por muitas horas a cada dia cria conflitos entre as necessidades dos indivíduos e as do grupo” (Spodek & Saracho 1998, p.139)

### **3.5.3 Interações Adulto/Adulto**

No que diz respeito à relação adulto/adulto, os diferentes papéis na educação das crianças são assumidos. A educadora “tem a responsabilidade pelo planeamento e execução” (Spodek, & Sarancho, 1998, p. 140), as auxiliares de ação educativa apoiam o ensino e as atividades mostrando-se sempre envolvidas.

Segundo a educadora cooperante, “não há ninguém que seja...que seja a mais...e que fomenta esse trabalho de parcerias, de reflexão em equipa, de programação, de projeção...o que nos acaba por ajudar imenso em deixarmos o nosso mundinho e partirmos para...para algo mais...partilhado...reflexivo...”

A relação entre a comunidade escolar é muito boa uma vez que “os membros da comunidade escolar também contribuem para a educação das crianças pequenas e cada um deles deixa a sua marca” (Spodek & Saracho, 1998, p. 140). A educadora cooperante R.M. refere que, “os níveis de envolvimento das famílias são sempre diferentes porque...pronto...porque há famílias que têm mais disponibilidade e outras que têm menos...mas a receptividade é sempre boa e os pais gostam de participar em tudo...”

### **3.6 Avaliação do Grupo - Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC)**

A atenção relativamente aos níveis de implicação e bem-estar de cada criança foi fundamental com o começo da utilização de um novo instrumento de avaliação proposto no decorrer da componente de estágio, o SAC – Sistema de Acompanhamento de Crianças. Antes de proceder à sua aplicação foi importante e necessário a realização de algumas leituras.

Foi de extrema importância perceber que o SAC dá, ao educador, uma base para a avaliação.

O/A educador(a) atuam como “decisores” no campo da educação e o SAC apresenta-se como “um recurso que poderá apoiá-los na tarefa de construção curricular, fortalecendo as suas capacidades para desenvolver prática reflexivas e deliberativas, formularem, problematizarem e partilharem quadros de referência que sirvam de suporte à organização de oportunidades educacionais, que realmente apoiem a tendência intrínseca e precoce da criança para se relacionar, aprender, desenvolver e construir conhecimentos.” (Portugal & Laevers, 2010, p. 7)

Segundo Portugal & Laevers (2010, p.10), o “SAC estrutura-se em torno do princípio de que a avaliação deve ser processual e tornar possível o desenvolvimento de práticas orientadas não apenas pelos futuros benefícios ou efeitos (aprendizagens e desenvolvimento de competências das crianças), mas também pela actual qualidade de vida das crianças.”

Tendo este instrumento como referência, foi possível perceber a evolução, ao longo do tempo, tanto do grupo como de cada criança em particular. É importante referir que cada criança foi considerada na sua individualidade.

Este instrumento constituiu uma ajuda preciosa para que pudesse ir adaptando as minhas práticas às necessidades do grupo e de cada criança em particular ao longo das semanas de estágio.

O preenchimento da ficha 1G (anexo 1) teve como base a observação de cada criança na sua individualidade por um período limite de tempo, registando os seus níveis de implicação e bem-estar.

O bem-estar emocional é definido por “um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia” (Portugal & Laevers, 2010, p.20). Por sua vez, a implicação é vista “como uma qualidade da actividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia” (Portugal, & Laevers, 2010, p.25).



Após a interiorização destas duas definições, passei para a observação em contexto educativo. Para a avaliação de cada criança pude contar com o suporte de uma tabela onde estava uma escala de 1 a 5 e, também, com algumas notas que foram realizadas no decorrer do tempo de observação.

Gráfico 3 – Níveis de Bem-Estar Emocional

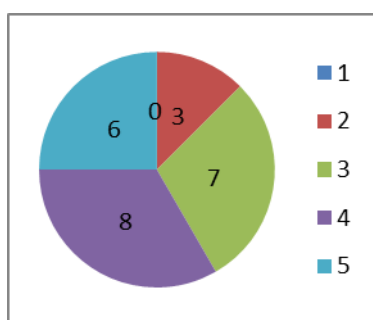
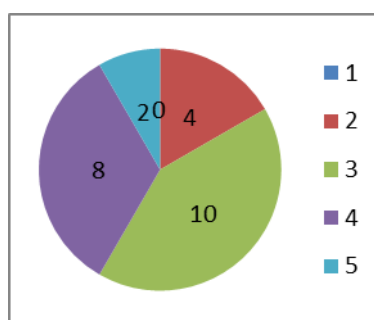


Gráfico 4 – Níveis de Implicação Emocional



Com ajuda deste instrumento de avaliação e como se pode constatar nas gráficos 3 e 4, algumas crianças facilmente se dedicavam a certas atividades, havendo momentos que não havia tanta focalização por parte das mesmas. Em geral o grupo é implicado em tudo o que realiza e parecem sentir-se à vontade com o contexto educativo. A nível de bem-estar o grupo apresenta um nível intermédio, verificando-se ocasionalmente sinais de desconforto.

#### 4. Caracterização das Práticas da Educadora

Os educadores de Reggio não querem mostrar o seu trabalho como algo perfeito e seguro, mas como um ambiente com muito profissionalismo, felicidade e divertimento, e que também pode ter contradição, insegurança, e é tudo isso que os faz crescer. O/A educador(a) deverá sempre “questionar-se se é a melhor resposta que poderá dar para poder evoluir e melhorar” (educadora cooperante).

Uma das dificuldades dos educadores deste modelo é o de saber quando e como interferir, por isso depende de uma observação do momento. Cabe ao educador estar sempre presente e organizar um ambiente rico e estimulante em materiais, visto que é o promotor da aprendizagem cognitiva, social, afetiva e física.

O educador deverá ser visto como uma fonte de pesquisa, a quem as crianças poderão sempre recorrer quando necessário.

Apesar da educadora se encontrar numa fase de adaptação das crianças ao modelo é de notar uma grande proximidade e cumplicidade para com as mesmas. Com o desenrolar do tempo a educadora tende a compreender e melhorar as suas estratégias para conseguir dar a melhor resposta às necessidades das crianças quer em grupo quer individualmente. “Grande proximidade, grande cumplicidade, questionar, questionar, questionar e tentar ajudá-los a encontrar as respostas que pretendem” (educadora cooperante). A educadora tenta “utilizar estratégias que estimulem a criança às 100 linguagens”.

A relação de proximidade evidenciada não se prende apenas para com as crianças mas também com os pais, comunidade educativa e outros adultos. “A receptividade é sempre boa e os pais gostam de participar em tudo...este trabalho com as famílias não quer dizer que seja só dentro das quatro paredes da sala de atividades...pode ser de várias formas. Quando as crianças querem saber mais, o que contam em casa, e trazem para partilhar...pesquisas que fizeram, situações que aconteceram, descobertas que fizeram...a partilha é fase diária neste sentido...” (educadora cooperante).

A relação entre educadora e auxiliares é de proximidade e respeito, sendo estas envolvidas em todas as atividades realizadas.

Enquanto estagiária pude observar que quando uma criança revelava níveis de bem-estar e/ou de implicação diferentes dos normalmente demonstrados, a educadora, através de um diálogo, iria tentar perceber o(s) motivo(s). No seu discurso oral era possível destacar uma linguagem enriquecida estimulando o grupo pois esta “é uma das peças-chave da educação infantil. É sobre a linguagem que vai sendo construído o pensamento e a capacidade de codificar a realidade e a própria experiência, ou seja, a capacidade de aprender” (Zabalza, 1998, p. 51).

Os termos utilizados pela educadora cooperante eram sempre os termos mais corretos não infantilizando a atividade e tornava-as importantes e interessantes para as crianças.

Quando as crianças demonstram interesse por alguma temática a educadora torna-se provocadora: “partir um bocadinho para a questão do espírito e do pensamento científico...induzir as crianças num pensamento...raciocínio lógico...pensar no que é que poderia acontecer, no que é que pode acontecer, se elas acham que é mesmo assim...estimular muito a observação das crianças” (educadora cooperante).

Nada do que as crianças trazem de casa para partilharem com a educadora e colegas é insignificante, pois é dada grande importância às partilhas realizadas uma vez que através destas poderá surgir um episódio ou um projeto.

É importante referir que a utilização, quer para atividades quer para brincadeiras livres, do espaço exterior é muito importante para a educadora assim como a utilização do *atelier* existente na instituição.

#### **4.1 Planificação**

A planificação é realizada semanalmente, contudo esta é flexível podendo ser alterada consoante o(s) interesse(s) demonstrado(s) pelas crianças. É de salientar que a educadora tinha sempre presente nas suas atividades as diferentes áreas de conteúdo. “Área é um termo habitual na educação pré-escolar para designar formas de pensar e organizar a intervenção do educador e as experiências proporcionadas às crianças” (Ministério da Educação, 1997, p. 47)

No final de cada semana e, se necessário, no final de cada dia é realizada uma reunião com as restantes educadoras para discussão do que foi feito e das ideias das crianças para novas tarefas. Esta reunião serve para partilhar ideias, dúvidas dificuldades encontradas e também preocupações. “Às vezes é um bocadinho o desconhecido, porque...às vezes o que eu trago preparado não é aquilo que vai acontecer durante o dia, não é? Há esta flexibilidade...” (educadora cooperante)

#### **4.2 Relações com os outros adultos**

A educadora evidenciava trabalho em grupo com as outras profissionais da instituição. Durante a fase de estágio fui-me apercebendo da eliminação de barreiras entre hierarquias e a criação de espaços e tempos de trabalho coletivo. “A Educação de Infância é uma acção complexa e polivalente que melhora muito quando possui uma continuidade e é realizada em equipa” (Zabalza, 1998, p. 57)

Também com as auxiliares da sala o trabalho de cooperação é bem visível, dado que a educadora faz questão de partilhar com estas o que pretende e como pretende desenvolver as atividades.

O relacionamento com os pais das crianças é boa criando um ambiente de cooperação e entreajuda, uma vez que os pais são chamados para participar nos projetos que estão a ser desenvolvidos. Posso dar o exemplo da mãe de uma menina australiana que foi convidada a ir à sala dos 3 anos para explicar e responder a algumas questões feitas pelas crianças sobre a Austrália. Este convite surge no decorrer do projeto “Austrália”. Este projeto surge com o levantamento de algumas questões sobre o país de onde tinha vindo a menina nova na sala pois as crianças queriam saber mais sobre esse país.

### **4.3 Documentação**

O ato de partilhar e estar aberto a visões e opiniões de outras pessoas pavimenta o percurso para a formação de pensamentos críticos. Com esta documentação a criança tem um *feedback* sobre o seu próprio trabalho, permitindo a continuação da investigação. É por isso que é tão importante a documentação no processo educacional, incorporando uma filosofia socio-construtivista de forma a apoiar a aprendizagem das crianças.

A documentação passa por várias fases: contextualização; abordagem das crianças; reflexão do educador. Na fase da contextualização devemos saber o porquê das coisas ocorrerem, o como ocorreram, se houve indutor...; na segunda fase devemos ter em atenção o como é que ocorreu, o que é que as crianças disseram, o que é que partilharam, o que questionaram, o que descobriram e o que decidiram fazer; na última fase

e enquanto educadores devemos questionar se podia ter corrido melhor, o que correu mal e porquê, qual o nível de envolvimento e interesse das crianças, se esta foi a melhor resposta que poderíamos ter dado (Kinney & Wharton, 2009).

No *hall* de entrada da instituição existe um espaço dedicado à partilha dos projetos onde as crianças são participantes ativos nessa documentação. Nesse espaço está exposto tudo o que as crianças andam a descobrir e o que já descobriram até ao momento. A documentação é vista como o “prolongamento entre jardim-de-infância e a família” (educadora cooperante).

Segundo a educadora, as crianças da sala dos 3 anos já sabem o que é a documentação. “Foram descobrindo à medida que o tempo vai passando e houve uma criança que “documentar é mostrarmos às famílias e aos amigos...aos pais e às mães e aos irmãos e às irmãs, e aos tios e às tias e aos amigos das outras salas o que é que nós estamos a descobrir” e houve outro que disse “é quando nós pensamos sobre as coisas”. Eu acho que a documentação devia quase ser obrigatória na educação pré-escolar” (educadora cooperante).

#### **4.4 Avaliação**

A avaliação é realizada de forma individual e através de portfólios, documentação e diários. Os diários das crianças são usados em várias pré-escolas numa base regular, mas não necessariamente diária. As contribuições são inseridas pelas crianças, pela equipa, pelos pais e pelos familiares e podem incluir eventos especiais, desenhos preferidos, fotos, diálogos registados pela equipa e comentários de pais e familiares.

Fotografia 2 - Portfólios



Todas as semanas tudo o que é feito é alvo de reflexão por parte da educadora, percebendo assim de que forma deverá agir para que exista progressão nas experiências de aprendizagem que se vão desenvolver na semana seguinte. O ambiente educativo é também alvo de avaliação por parte da educadora, realizando-se alterações que são consideradas necessárias.

O registo é, também, uma das preocupações pois possibilitam o acompanhamento global do grupo e de cada criança e posteriormente possibilitam uma visão mais coerente sobre a progressão global do grupo.

A documentação é usada como instrumento de avaliação. “Para nós, educadores, é uma mais-valia, é uma forma de avaliarmos...avaliarmos com o concreto. Aqui não há *check list* mas há coisas concretas. Aquela criança...o que é que partilhou...mesmo a nível de linguagem,...um exemplo muito simples: uma criança, quando estamos a fazer documentação, podemos avaliar se a criança consegue ou não construir frases, se consegue construir frases na interrogativa, se utiliza

corretamente os tempos verbais...isto tudo é passível de ser observado na documentação” (educadora cooperante).

## **5. Iniciando a Magia**

Enquanto estagiária do Mestrado em Educação Pré-escolar, a realização deste estágio permitiu-me estar em contato com uma abordagem diferente tendo, ao longo deste período, a ajuda e apoio da educadora cooperante na minha formação enquanto aluna estagiária.

No desenvolvimento de atividades nos diversos projetos existentes tive sempre o acompanhamento da educadora que me orientou sempre da melhor forma a nível da planificação, execução e reflexão das mesmas.

A componente de estágio teve um gradiente crescente de responsabilização dividido em quatro fases: observação do contexto educativo; entrada progressiva na atuação prática; desenvolvimento das práticas pedagógicas e finalmente a implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico.

A duração prevista para as diferentes fases não foi cumprida visto que desde logo fui incentivada a participar em pequenas atividades e a dinamizar algumas de acordo com os projetos em curso, bem como o desempenhar de tarefas selecionadas em conjunto com a educadora. Penso que foi uma mais-valia pois o contato mais direto com as crianças fez com que os laços se estabelecessem de uma forma mais rápida e que fosse aprendendo e melhorando com os erros desde muito cedo.

No final de cada atividade dinamizada tinha de fazer a sua documentação onde expunha a atividade, os materiais utilizados, o diálogo com as crianças e, por fim, uma reflexão sobre o seu desenrolar. Como exemplo



posso apresentar a atividade realizada por mim sobre a luz inserida no projeto “LUZ”.

### **Atividade (Documentação e Reflexão projeto da “Luz”)**

Este momento de aprendizagem surgiu em prol do projeto de sala existente, intitulado “Luz”. As crianças demonstraram interesse em saber como a luz acendia. Surgiu então a ideia da realização desta tarefa a fim de proporcionar um contacto com alguns componentes elétricos e descobrir, através de um processo de tentativa erro, como acender uma lâmpada.

Outra preocupação foi o de as crianças adquirirem o vocabulário correto, inerente a esta tarefa, assim como, a compreensão do princípio de funcionamento de um circuito elétrico, uma vez que estas não visualizam os condutores que estão no interior das paredes e que levam a eletricidade até à lâmpada, fazendo com que esta acenda.

Inicialmente, existe um diálogo, com as crianças do grupo referente ao projeto, para compreendermos as noções previamente concebidas por estas.

Foi colocado em cima da mesa do *atelier* uma caixa de pilhas, duas lâmpadas, um suporte para uma lâmpada e um dispositivo de armazenamento de pilhas com dois fios condutores de energia.

Numa situação inicial as crianças envolvidas na tarefa, são desafiadas a explorar livremente o material exposto, num processo de diversas tentativas de fazer com que a lâmpada acenda. Após uma primeira exploração é demonstrado a forma correta de a lâmpada acender. É

pedido ajuda a uma das crianças para a colocação do segundo fio no casquilho da lâmpada com a finalidade de produzir luz.

Posteriormente, as crianças são desafiadas para a exploração do dispositivo de armazenamento de pilhas, assim como do suporte para a lâmpada. Após a descoberta de para que serve cada um deles, as crianças são orientadas de forma a conseguirem colocar os fios condutores de eletricidade nos locais corretos de forma à lâmpada acender.

No desenrolar deste momento, existiu sempre um diálogo, com um fim orientador, com as crianças. O grupo aderiu de uma forma natural às novas propostas de atividades e mostraram-se interessados, curiosos e muito participativos.

“A sensibilização às ciências parte dos interesses das crianças que o educador alarga e contextualiza, fomentando a curiosidade e o desejo de saber mais. Interrogar-se sobre a realidade, colocar problemas e procurar a sua solução constituiu a base do método científico.” (Ministério da Educação, 1997, p. 82)

Na última fase, a realização do projeto pedagógico foi realizado em conjunto com uma colega de mestrado a estagiar na sala dos 5 anos. Tínhamos como responsabilidade a planificação, implementação e avaliação de um projeto e das atividades desenvolvidas. Este ponto permitirá perceber a aplicação do trabalho de projeto construído, em conjunto, com a sala dos 3 anos e com a sala dos 5 anos.

“Os projetos assemelham-se à estrutura de uma história, com princípio, meio e fim. Estes elementos estruturais definem-se como

as três fases principais de um projeto, que normalmente se fundem umas nas outras” (Katz & Chard, 2009, p. 101).

É importante mostrar como estes projetos contribuem para ampliar os saberes das crianças fomentando a sua curiosidade.



**PARTE II – Um novo olhar sobre a educação  
(experiências-chave)**



## **6. Um encontro com Reggio Emilia**

A escolha da experiencia-chave Reggio Emilia prende-se com o facto de na instituição onde realizei o estágio reger-se segundo este modelo. Neste capítulo vou falar um pouco sobre esta forma de trabalho pois foi algo que teve uma enorme relevância na minha experiência como aluna estagiária. A abordagem feita neste capítulo vai desde o seu aparecimento até aos dias de hoje, não esquecendo as influências sofridas ao longo dos anos.

Reggio Emilia é um Modelo Curricular para o Jardim-de-Infância criado após a II Grande Guerra Mundial. O projeto nasceu da determinação de algumas mães. Foram tempos de grande sofrimento e terror, em que tudo era destruição, pobreza e tristeza. Contudo, foi neste ambiente de derrota que muitas mães de Reggio Emilia (pequena cidade italiana) sonharam com um mundo e uma vida melhores para os seus filhos: "da destruição surge um sonho: uma pequena escola". Juntaram-se e venderam tudo o que os soldados haviam deixado para trás, e, além disso, retiraram tijolos e vigas, das casas destruídas, areia do rio, e os sobreviventes da guerra trabalharam dia e noite, para construir uma escola para as crianças pequenas. Foi num terreno doado por um fazendeiro que este sonho foi realizado. Com isto, o maior ensinamento para os seus filhos surge: o de reconstruir a partir da destruição e das ruínas em que, supostamente, se encontravam. Assim, é transmitido o sentido de coletividade e de união, para alcançar um objetivo em comum: a escola foi formada e construída por um movimento cooperativo, em que todos participam e contribuem (Ministerio de Educación, 2011).

Loris Malaguzzi entusiasmado com a inovação que esta situação criou, seguiu a par e passo este novo projeto e com uma equipa alargada aprofundou e sistematizou o tipo de ensino que estava a surgir. A partir daí, várias escolas por toda a região, foram construídas com a colaboração dos pais das crianças.

O Modelo Reggio Emilia tem vindo a sofrer várias influências, quer dos teóricos da psicologia do desenvolvimento, quer de pedagogos, filósofos e outros investigadores como, Freinet, Dewey, Vygotsky, Erickson, Piaget, Bronfenbrenner, Howard Gardner, Shaffer, Gabriel Mugny, etc.. que se têm dedicado ao estudo de métodos e modelos de ensino para crianças pequenas. Contudo, na sua essência permanece a teoria construída pela prática de Loris Malaguzzi (professora Elisa Leandro).

Desde a construção da 1ª escola, há mais de 30 anos, o modelo Reggio Emilia tem vindo a evoluir como uma filosofia educativa, currículo, pedagogia, organização da escola e estrutura do ambiente físico que o torna único em todo o mundo. A principal mensagem deste modelo é que com união, todos os objetivos podem ser alcançados. A proposta central de Reggio consiste em desenvolver “as cem linguagens da criança”.

Este modelo, utiliza a linguagem da Arte- para que a criança se possa expressar, demonstrar o que quer, o que sente, o que deseja. Contudo, as competências das crianças não são exploradas pelo mundo da arte, o que acontece é que a arte é o meio utilizado para que, depois, se consiga transmitir outros conhecimentos à criança.

A proposta pedagógica das escolas de Educação de Infância de Reggio consiste em criar constantemente uma rede de comunicação, ou seja,



diálogos desenvolvidos entre criança-criança, criança-educador e entre educadores são essenciais.

Em Reggio, os educadores entendem que as crianças falam para dizer algo, para comunicar como necessidade básica de qualquer ser humano, e desenvolvem o que chamam de Pedagogia da Escuta, ou seja, as falas são registadas e tornam-se parte da documentação dos projetos, relatórios e diários.

As crianças, em Reggio, são vistas como competentes, fortes e ricas, comportando-se como protagonistas dos projetos desenvolvidos – elas não são “atores” mas sim autores. Pretende-se que, desde muito pequenas, as crianças tenham igualdade de oportunidades, evitando, assim, situações de grande desequilíbrio entre as famílias. Neste sistema educacional, as crianças e os adultos são entendidos como coexistindo num mundo social cheio de significados e significantes definidos culturalmente, e contribuem para o seu próprio desenvolvimento através de uma participação diária nos conhecimentos culturais (Kinney & Wharton, 2009).

Este modelo representa um sistema educacional e sociocultural único que se desenhou nos séculos de tradição e história da cultura italiana em geral, assim como da cultura regional e local.

Visto isto, podemos dizer que o modelo Reggio Emilia: diz-nos que as crianças deveriam estar no centro das decisões sobre a sua aprendizagem e seu desenvolvimento; há um desejo de tornar mais visível o processo de aprendizagem das crianças e o que elas aprendem; é feito um registo sistemático, através de uma série de recursos dos meios de comunicação como fotografias, vídeos, diários, gravações em áudio, do que as crianças

contam; o encontro com a documentação é feito por meio de práticas básicas do currículo – consultar as crianças e ouvi-las; os principais orientadores são: “respeito aos direitos das crianças” e “adultos capazes de ouvir e responde”. (Kinney & Wharton, 2009).

## **6.1 Adultos capazes de ouvir e responder**

Os adultos devem ouvir e observar as reações e respostas das crianças, ou seja, considerar a ação apropriada visível, que pode ser registada, compartilhada, discutida e examinada com outras pessoas.

### **6.1.1 Pedagogia de escuta**

Existem múltiplas formas de escutar as crianças, internas e externas. Estas deverão ser exploradas, assim como as complexidades, tanto sociais quanto políticas, existentes em torno da escuta.

## **6.2 As crianças Reggio**

As crianças são encorajadas a explorar o seu ambiente e a expressar-se através de todas as suas linguagens naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, esculturas, teatro de sombras chinesas, colagens, dramatizações e música.

Nos projetos, as crianças são encorajadas a tomarem decisões e a fazerem as suas próprias escolhas, geralmente em cooperação com os colegas, sobre o trabalho a ser realizado, possibilitando aumentar a confiança das crianças.

O papel das crianças no relacionamento, dentro deste modelo, é mais o de aprendiz do que o de alvo de instrução e ou de objeto de elogios. Desta maneira as crianças que se encontram numa instituição com o

modelo Reggio Emilia podem ser entendidas como: sujeitos integrais; produto e produtor da sua sociedade e da humanidade; sujeitos ativos, empenhados num processo de contínua interação com os seus pares, com os adultos, com o ambiente e com a cultura.

### **6.3 Os pais das crianças Reggio**

Os pais participam na vida escolar dos filhos, neste modelo, a escola funciona como uma espécie de continuação do que vivem em casa.

Os pais, crianças, educadores e comunidade organizam tudo em conjunto

Fazer este encadeamento estre pais, famílias, crianças e equipas tem sido não apenas colaborativo, mas também útil no aprofundamento do respeito mútuo entre todos os envolvidos.

### **6.4 Currículo emergente**

Planear é organizar o espaço, materiais, pensamentos, situações e ocasiões de aprendizagem; é permitir trocar e fazer comunicações entre os três protagonistas ativos (crianças, educadores e família).

No início de cada ano letivo os educadores não partem do zero, têm em consideração o conhecimento prévio das crianças. Algumas já frequentaram o pré-escolar e as outras são os pais que dão a informação necessária ao educador. Este adapta-se aos interesses e necessidades das crianças. Em Reggio o trabalho nunca está acabado nem se torna numa rotina, é um processo contínuo de experimentação e remodelação.

## **7. Um espaço mágico: Ambiente como terceiro educador**

A escolha da experiência-chave Ambiente como terceiro educador prende-se com o facto de nesta abordagem a importância dada ao ambiente é de extrema importância.

O ambiente é considerado o “terceiro educador” e a sala dos 3 anos do JI possui um ambiente flexível passando este por frequentes modificações, por parte das crianças e da educadora, “a fim de permanecer atualizado e sensível às suas necessidades de serem protagonistas na construção de seu conhecimento” (Edwards, Gandini & Forman, 1999, p. 157). Estas alterações ocorrem para este se adequar aos projetos emergentes e às características das crianças.

Segundo as palavras de Loris Malaguzzi, “valorizamos o espaço devido a seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudança, de promover escolhas e atividade, e a seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele” (Malaguzzi, 1984 citado em Edwards, Gandini & Forman, 1999, p.157).

Este espaço ao longo do ano letivo vai sendo preenchido com trabalhos das próprias crianças que são completadas com fotografias e/ou com transcrições de comentários ou conversas das próprias crianças como se pode verificar na Fotografia 1.

Esta instituição é detentora de um espaço adicional denominado *atelier*. É “um espaço rico em materiais, ferramentas e pessoas com competência profissional, contribuiu muito para nosso trabalho sobre a documentação” (Edwards, Gandini & Forman, 1999, p. 85), onde “é possível explorar com nossas mãos e nossas mentes, onde podemos refinar nossa visão através da prática das artes visuais, trabalhar em projetos ligados a atividades planejadas em sala de aula, explorar e combinar ferramentas, técnicas e materiais novos com outros bem-conhecidos” (Loris Malaguzzi citado em Edwards, Gandini & Forman, 1999, p. 152).

O *atelier* é detentor de duas funções.

“Em primeiro lugar, ele oferece um local onde as crianças podem tornar-se mestres de todos os tipos de técnicas, tais como pintura, desenho e trabalhos com argila – todas as linguagens simbólicas. Em segundo lugar, ele ajuda que os professores compreendam como as crianças inventam veículos autônomos de liberdade expressiva, de liberdade cognitiva, de liberdade simbólica e vias de comunicação” (Vecchi citado em Edwards, Gandini & Forman, 1999, p. 130).

O ambiente tem um impacto importante, uma vez que reflete a natureza da abordagem dando alta prioridade à aprendizagem independente das crianças, à sua criatividade, à aprendizagem em grupo e individual, às suas competências e à necessidade de reflexão. É esteticamente agradável e calmo na sua atmosfera e apresentação, inclusive com um compromisso com o desenvolvimento de uma cultura de investigação entre as crianças, a equipa de trabalho, os pais e as famílias.

“O contexto institucional de educação pré-escolar deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Este ambiente deverá ainda proporcionar ocasiões de formação dos adultos que trabalham nesse contexto” (Ministério da Educação, 1997, p. 31).

Em termos de organização é aconselhado que o espaço seja personalizado pelo uso intencional, em vez de pelo número de recursos que podem ser abrigados. As vozes das crianças devem ser ouvidas nas especificações estruturadas, e elas devem ter fácil acesso às pastas pessoais e a uma série de recursos que devem estar visíveis.

Deverá, também, haver um espaço recetivo e flexível, onde a criança tenha a possibilidade de escolha e uso, incluindo espaços vazios para reflexão. A sua organização deverá possibilitar às crianças não apenas organizar as suas atividades, mas também acomodar tanto aprendizes individuais quanto aqueles que trabalham num grupo de aprendizagem.

O espaço deverá ser apoiado por rotinas que não interrompam os processos de aprendizagem das crianças e que seja regularmente examinado a fim de se ter a certeza de que ainda “se ajusta ao seu propósito” para qualquer grupo de crianças, e seus estilos e processos singulares de aprendizagem. Este deverá ser ordenado e minimalista na sua abordagem da disponibilidade dos recursos e da mobília, para que as crianças se consigam movimentar livremente e não sejam restringidas pelo excesso de recursos. Isto não significa escassez de recursos no ambiente, simplesmente quer dizer que o uso destes recursos só pode ser melhorado pelas suas possibilidades de exploração, o que é posto em risco se houver demasiados deles disponíveis ao mesmo tempo.

A detenção de um ambiente adequado e motivador leva a que a criança se desenvolva intelectualmente preparando-a enquanto pessoa individual e social. Por estes motivos podemos dizer que uma “ grande preocupação com a organização e o preparo do ambiente para que a criança possa desfrutar dos princípios da autonomia e da responsabilidade frente à sua escolha, descobrindo e entendendo o mundo ao seu redor e com ele aprendendo a se desenvolver” (Oliveira-Formosinho et al., 2007b, p.108).

## **8. O Atelier Mágico – Trabalho de projeto**

“O projeto traz sentido, finalidade, orientação e intencionalidade ao quotidiano pedagógico. O trabalho de projeto ““projeta” as crianças para além do seu próprio desenvolvimento.” (Vygotsky, 1978 citado em Ministério da Educação, 1998, p. 154)

Pedagogia de projeto ou pedagogia da situação “deverá corresponder a uma iniciativa das crianças, tendo como ponto de partida os seus interesses ou decorrendo de uma situação imprevista que desperta a sua curiosidade” (Ministério da Educação, 1998, p.102). Contudo “o educador tem sempre um papel determinante na situação de desencadear o projeto, quer apoiando e alargando as propostas das crianças, quer apresentando propostas” (Ministério da Educação, 1998, p. 103).

O educador deverá apresentar propostas em que as crianças participem na decisão de desenvolver o projeto, “submetendo a proposta à apreciação das crianças que a podem enriquecer ou modificar” (Ministério da Educação, 1998, p. 102).

Em Reggio Emilia o “trabalho de projecto resulta de uma colaboração entre as crianças, os educadores, o artista plástico, o pedagogo, os pais e,

por vezes, outros elementos da comunidade envolvente” (Hoyuelos, 2004 citado por Oliveira-Formosinho J. et al., 2007a, p.112). São aprofundados conceitos, ideias e interesses que surgem no grupo – crianças e educadores.

### **8.1 Fases e características do trabalho de projeto**

“Os projetos assemelham-se à estrutura de uma história, com princípio, meio e fim. Estes elementos estruturais definem-se como as três fases principais de um projeto, que normalmente se fundem umas nas outras.” (Katz & Chard, 2009, p. 101)

Estas fases auxiliam o/a educador(a) de infância a despertar a atenção e interesse das crianças para um determinado tema durante um certo período de tempo. A discussão, o trabalho de campo, a investigação, a representação e apresentação são características estruturais destas fases, ajudando o/a educador(a) a compreender se os projetos são produtivos e duradouros.

Um projeto pode ter várias formas de iniciar, “pode ser uma solicitação, uma questão, pode ser uma observação que eu faça” (educadora cooperante R. M.).

Numa primeira fase é crucial formar uma base dos conhecimentos adquiridos pelas crianças sobre o tema que despertou interesse, envolvendo informações e experiências. É um momento onde a participação do(a) educador(a) é mais ativa uma vez que ajuda a criança “a construir uma perspectiva comum sobre o tema e a formular um conjunto de questões que são o fio condutor da sua investigação.” (Katz & Chard, 2009, p.102).



“Se tiverem uma escola em frente a um cemitério, em que veem todos os dias a passar o cortejo fúnebre, pode fazer parte das vivências deles e eles querem saber isso e...perceberem e lidarem com isso, como quiserem saber como funciona a esquadra da polícia, como aconteceu aqui, como quiserem saber quem foram as primeiras pessoas que existiram e falar sobre os homens primitivos.” (educadora cooperante R.M.)

Durante esta fase o/a educador(a) incentiva as crianças a falarem sobre o tema, fazendo um desenho ou apenas conversarem sobre ele, criando um mapa conceptual do que sabem e do que gostavam de descobrir.

“O educador de infância é, durante esta fase, fonte de conselhos e opiniões.” (Katz & Chard, 2009, p.103)

No decorrer da fase inicial é fundamental perceber quais os conhecimentos que as crianças já detêm sobre o tema ou, pelo contrário, se não possuem qualquer tipo de opinião.

Uma das grandes dificuldades sentidas na implementação do nosso projeto durante esta 4ª fase foi a definição de um projeto visando a interação entre as duas salas (sala dos 3 anos e sala dos 5 anos), uma vez que a abordagem pela qual a instituição se inspira privilegia a interação entre os grupos das diferentes idades. Esta definição não foi nada fácil mas, tendo sempre em atenção as necessidades e interesses das crianças e juntamente com as educadoras cooperantes que se mostraram muito disponíveis, conseguimos chegar a um consenso.

### **8.1.1 Primeira fase – Planeamento e Início**

Esta primeira fase e através da discussão, as crianças podem centrar-se em vários aspetos relacionados com o tema, estando estas dispostas a dar opiniões sobre os assuntos, surgindo assim diferentes opiniões, ajudando o educador de infância a formular outras questões. Nesta altura também são estabelecidos os procedimentos para obtenção dos materiais necessários para o projeto.

“A primeira fase é também o momento de fazer algumas pesquisas prévias, que mais tarde podem dar origem a outras” (Katz & Chard, 2009, p. 104).

Nesta altura os procedimentos para a obtenção dos materiais necessários à realização do projeto são estabelecidos.

### **8.1.2 Segunda fase: Desenvolvimento dos Projetos**

“Durante a segunda fase o principal objetivo do educador de infância é permitir que as crianças adquiram novas informações e conhecimentos” (Katz & Chard, 2009, p. 104).

São organizadas visitas de estudo ou são feitos convites a pessoas especializadas no tema a abordar para exposição de conhecimentos. “Este acontecimento compartilhado proporciona uma base comum de experiências com a qual as crianças podem gerir novos entendimentos” (Katz & Chard, 2009, p. 104).

A segunda fase complementa a primeira pois dá um conhecimento geral sobre o tema a explorar e “uma das funções importantes do educador é incentivar o uso independente das competências que as crianças já possuem. Estas competências abrangem as áreas da comunicação, do desenho e da pintura” (Katz & Chard, 2009, p. 105).

São fornecidos materiais, sugestões ou conselhos, por parte do(a) educador(a) de infância, sobre as formas mais apropriadas de as crianças construírem a representação das suas ideias e posteriores descobertas.

### **8.1.3 Terceira fase: Reflexão e Conclusões**

“O principal objetivo na terceira fase de um projeto é ajudar as crianças a concluir o projeto através do trabalho de grupo e individual, e a fazer um resumo do que aprenderam” (Katz & Chard, 2009, p.105).

O objetivo na terceira fase de um projeto é ajudar as crianças a concluir o projeto através do trabalho de grupo e individual, e fazer resumo do que aprenderam. Nesta fase espera-se que as crianças tenham em comum um entendimento geral sobre o tema, ter atenção para não introduzir novas informações, apenas fazer uma descrição pormenorizada do percurso de aprendizagem, nesta fase deve-se concluir o mapa conceptual que se foi desenvolvendo ao longo do projeto.

Aqui é expressado o conhecimento alargado sendo este realizado de diversas formas, “não apenas através do jogo, mas também de exposições, música, dramatizações, dança, criação de livros de classe, jogos e arquivos do trabalho individual” (Katz & Chard, 2009, p. 106).

Para a apresentação do seu trabalho as crianças “podem convidar os pais e os colegas das outras classes para virem ver o seu trabalho e contarem como o fizeram, explicarem o que aprenderam e como aprenderam, e os procedimentos que utilizaram para levarem a investigação a bom termo” (Katz & Chard, 2009, p. 106).

### **8.1.4 Fases do nosso projeto**

A estrutura adotada para o nosso projeto foi a seguinte: fase um definição do problema; fase dois planificação e desenvolvimento do trabalho; fase três execução; fase quatro divulgação e avaliação. Esta estrutura pode ser verificada no cronograma elaborado no início do projeto. (vide apêndice 1)

“Estas fases não são compartimentos estanques, antes estão interligadas” (Ministério da Educação, 1998, p.139).

A primeira fase resume-se a interrogações. “Todo o problema implica um certo saber ou não saber, ou seja, antever se terá ou não solução e para isso é preciso experiência” (Munari, 1982 citado em Ministério da Educação, 1998, p. 139).

O nosso projeto teve início com o desaparecimento da Marta e o súbito aparecimento de um envelope no seu lugar. Este surgiu como objeto desencadeador de todo o projeto uma vez que os indutores para os projetos de sala surgem dos bolsos da Marta pois jardim-de-infância detém o Projeto Curricular “Os bolsos da Marta”.

As crianças começaram a questionar o seu desaparecimento e com isso a situação problema foi definida, “Onde está a Marta?”. Nesta fase, a nossa função enquanto educadoras é a de organizar a informação ajudando a formular ideias. “Esta fase pressupõe amplas e longas conversas de grande e pequeno grupo, à volta de uma mesa ampla ou no tapete onde o grupo se costuma reunir” (Ministério da Educação, 1998, p.140)

Na segunda fase do projeto houve a divisão de tarefas, saber o que o grupo quer fazer, quem vai fazer o quê, como se vai fazer e, mais importante de tudo, por onde se vai começar. “O adulto observa a

organização do grupo, aconselha, orienta, dá ideias, regista” (Ministério da Educação, 1998, p.142).

Na fase de execução o processo de pesquisa dá-se através de experiências diretas por parte das crianças, “uma visita de estudo, uma entrevista, uma pesquisa documental” (Ministério da Educação, 1998, p.142). Foi durante uma visita de estudo ao CAPC que as crianças se reencontraram com a Marta.

O adulto propõe algumas atividades levando estas a uma discussão com as crianças com o intuito de chegarem a um acordo. “O adulto ajuda as crianças a fazerem o ponto da situação, intervém para ajudar” (Ministério da Educação, 1998, p.143).

Na última fase deste projeto as crianças avaliam o trabalho realizado ao longo das seis semanas de projeto e apresentam-no. “Ao divulgar o seu trabalho a criança tem que fazer a síntese da informação adquirida para a tornar apresentável aos outros” (Ministério da Educação, 1998, p. 143). Passando à fase de avaliação do projeto, esta foi organizada de modo a ter a participação das crianças. Procuramos saber a opinião destas através de perguntas como: o que gostamos; o que não gostávamos; o que gostávamos de repetir, para além desta análise, observamos o empenho de cada elemento do grupo nas atividades propostas e, também, o grau de entreajuda demonstrado entre as crianças de 5 anos e as crianças de 3 anos.

A última semana do projeto foi dedicada a *workshops* diversos para que as crianças se divertissem e brincassem no espaço que eles transformaram, explorando diversas técnicas possíveis de utilizar.

## 8.2 Fundamentação Teórica

A instituição onde estamos a estagiar ofereceu-nos um contacto mais próximo com a abordagem Reggio Emilia. A principal mensagem desta abordagem é que com união, todos os objetivos podem ser alcançados. A proposta central de Reggio consiste em desenvolver “as cem linguagens da criança”.

As crianças são encorajadas a explorar o seu ambiente e a expressar-se através de todas as suas linguagens naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, esculturas, teatro de sombras chinesas, colagens, dramatizações e música. “Nossa imagem é de uma criança competente, activa e crítica; por isso uma criança que pode ser vista como um desafio (...) Esta criança é uma pessoa” (Rinaldi citado por Gandini et al., 2002, p.51).

Este modelo utiliza a linguagem da Arte- para que a criança se possa expressar, demonstrar o que quer, o que sente, o que deseja. Contudo, as competências das crianças não são exploradas pelo mundo da arte, o que acontece é que a arte é o meio utilizado para que, depois, se consiga transmitir outros conhecimentos à criança.

Nesta abordagem, o ambiente educativo é muito valorizado pois funciona como um terceiro educador. Como a mais importante capacidade do ser humano é a de imaginar, em Reggio, o elemento criativo é ilimitado de forma a aguçarem a criatividade e as experiências das crianças.

“O ambiente é visto como algo que educa as crianças; na verdade ele é considerado o “terceiro educador”, juntamente com a equipe

de dois professores” (Loris Malaguzzi, citado em Edwards, Gandini & Forman, 1999, p.157).

Através de todas as nossas pesquisas sobre este modelo, verificamos que o *atelier* é um espaço de elevada importância destinado a todo o tipo de artes, um espaço onde as crianças podem dar asas à sua imaginação, explorando com as mãos e com a mente, num ambiente tranquilo e, favorável à exploração de diferentes técnicas e materiais. O *atelier* é considerado um espaço de provocação, estimula o ambiente de pesquisa, a reciclagem criativa e, também, a reutilização de materiais.

Segundo Malaguzzi o *atelier* é “um local onde as diferentes linguagens das crianças podiam ser exploradas por elas e estudadas por nós em uma atmosfera favorável e tranquila. Nós e as crianças podíamos experimentar modalidades, técnicas, instrumentos e materiais alternativos; explorar temas escolhidos por elas ou sugeridos por nós; (...). O importante era ajudá-las a encontrar seus próprios estilos de trocar com os colegas tanto seus talentos quanto suas descobertas” (Malaguzzi, citado em Edwards, Gandini & Forman, 1999, p.85)

Também Vecchi nos diz que “o atelier serve a duas funções. Em primeiro lugar, ele oferece um local onde as crianças podem tornar-se mestres de todos os tipos de técnicas, tais como pintura, desenho e trabalhos com argila – todas as linguagens simbólicas. Em segundo lugar, ele ajuda que os professores compreendam como as crianças inventam veículos autónomos de liberdade expressiva, de liberdade cognitiva, de liberdade simbólica e vias de comunicação. O *atelier* tem um efeito importante, provocador e perturbador sobre ideias didáticas ultrapassadas” (Vecchi, citado em Edwards, Gandini & Forman, 1999, p.130).

Após tomarmos consciência de toda esta importância, chegamos à conclusão que o nosso projeto se deveria debruçar sobre este espaço tão mágico. Assim, nasce o nosso projeto “*Atelier Mágico*”. Este projeto tem como objetivo a reconstrução, com as crianças, de um espaço que é delas e para elas. Durante o seu desenvolvimento iremos interligar as diferentes Áreas de Conteúdo referidas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar.

É importante salientar que este projeto se desenvolveu com interação entre duas salas (a sala dos 3 anos e a sala dos 5 anos).

### **8.3 Lançamento do projeto**

Proporcionar atividades que levem à descoberta, é uma forma de envolver o grupo espontaneamente. Este lançamento teve início com o desaparecimento misterioso da Marta, o que levou as crianças a levantar questões e suposições acerca do seu paradeiro, criando assim uma grande expectativa.

No lugar da boneca que, habitualmente, se encontrava no *hall* de entrada da instituição, foi colocado um envelope com bolsos semelhantes aos do seu vestido. Nos bolsos estavam os símbolos correspondentes a 3 salas envolvidas no lançamento.

As crianças das 3 salas juntaram-se no salão para desvendar o que se encontrava no interior do envelope. Foi notória uma grande agitação e curiosidade por parte das crianças, havendo necessidade de manter a ordem. Para isso, apenas os representantes das 3 salas (“maquinista”/“presidente da república”) foram buscar o envelope, trazendo-o para o salão, onde se encontravam as restantes crianças, com



o objetivo de desvendar o que se encontrava no seu interior, criando, assim, o momento chave do lançamento do projeto.

Dentro do envelope encontrava-se um mapa em grande escala com o percurso desde o J.I. até ao local onde se encontrava a boneca, um *flyer* relativo à exposição patente no CAPC, intitulada “O Mapa do Mar” do artista Fernando Calhau e uma carta da Marta dirigida às crianças das 3 salas.

Com a leitura da carta, efetuada pelo H. (sala dos 5 anos), juntamente com a análise do mapa e do *flyer*, as crianças chegaram a conclusão que a Marta se encontrava na CAPC (Circulo de Artes Plásticas de Coimbra) e que para irem ter com ela, teriam de seguir o mapa.

Com grande entusiasmo, motivação e interesse por parte das crianças, combinamos ir à procura da Marta à tarde, uma vez que a hora do almoço se aproximava.

Às 14h30m, e já com as crianças das 3 salas devidamente preparadas e munidas de um mapa individual, demos início à aventura: “Onde está a Marta?”. O percurso foi seguido à risca de acordo com as indicações do mapa e pontos de referência.

As crianças estavam ansiosas pelo reencontro e quando, finalmente chegaram ao CAPC, encontraram a Marta à entrada da galeria. Junto dela encontrava-se um cavalete e, ela tinha na mão um lápis de carvão. À medida que as crianças iam entrando para a galeria deliravam com a presença da Marta

.- “Olha a Marta...”

- “Ela esteve aqui estes dois dias?”

- “Que bom termos encontrado a Marta”

- “Já tinha saudades...”

- “Ela tem um lápis na mão...”

- “Está a fazer um desenho”

Estes foram alguns dos comentários feitos pelas crianças.

#### **8.4 Situação desencadeadora**

A situação descrita conduziu ao início do nosso projeto pedagógico, pois com base na visita e no que as crianças observaram foi possível abordar outras perspetivas relativamente às artes e aos espaços os artistas utilizam na realização dos seus trabalhos.

No seguimento desta visita, o grupo de crianças da sala das Tartarugas e o da sala dos Leões chegaram a várias conclusões, nomeadamente que o artista Fernando Calhau não fez aqueles desenhos naquele local, mas noutro.

Através de um diálogo envolvendo os dois grupos, as ideias iam surgindo e fluíam de uma forma bastante interessante, era notório que as crianças tiveram a perceção que as artes manifesta-se nas mais diversas áreas e, que geralmente é entendida como a atividade humana ligada a demonstrações de ordem estética ou comunicativa, realizada a partir da compreensão, das emoções e das ideias, com o objetivo de estimular essas instâncias da consciência e dando um significado único e diferente a cada obra. Sendo assim, a arte revela grande variedade de meios e materiais, como a pintura, a escrita, a música, a dança, a fotografia e assim por diante.

No apêndice 2 encontra-se a teia final do nosso projeto.

### **8.5 Inauguração do *Atelier* e *workshops***

Duas crianças, uma de cada sala, deram início à inauguração cortando a fita do *atelier*. Depois todos foram observando e apreciando o que tinham realizado ao longo das semanas, pois só o grupo da organização do espaço e dos materiais é que teve a percepção de como ia ficar. Para os outros grupos, o trabalho só teve projeção no final.

A admiração e a surpresa que demonstraram quando entraram e apreciaram o *atelier* foi muito notória.

Além da inauguração, a última semana foi basicamente para oferecer às crianças, de ambos os grupos, a oportunidade de trabalharem no *atelier*. Depois de estar devidamente organizado e reestruturado foi planeado pequenos *workshops* onde diferentes linguagens das crianças poderiam ser exploradas, onde poderiam experimentar diferentes técnicas, alguns materiais alternativos e explorar alguns temas escolhidos por elas ou propostos pelo adulto. O importante era auxiliá-las a encontrar os seus próprios estilos, aptidões e descobertas e transmitir aos outros essas competências.

Foram selecionados os seguintes *workshops*: Pintar com bolas de sabão; vasos com pasta de papel; construções com diferentes materiais; e pintar com lápis de cera/cor utilizando diferentes texturas

### **8.6 Divulgação**

Para a divulgação foi realizado um vídeo demonstrativo da realização do nosso projeto desde a fase inicial até ao final do mesmo. Contudo este não foi possível de ser mostrado aos pais das crianças e à comunidade

uma vez que não obtivemos aprovação das educadoras cooperantes para tal. O apêndice 3 que contém o DVD do mesmo.

### **8.7 Comentário final**

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar "o trabalho em equipa torna-se fundamental para refletir sobre a melhor forma de organizar o tempo e os recursos humanos, no sentido de uma acção articulada e concentrada que responda às necessidades das crianças" (Ministério da Educação, 1997, p.42). Assim sendo, ao planearmos as atividades, acreditávamos que as crianças seriam capazes de responder a qualquer desafio que lhes fosse proposto. E assim sucedeu. As crianças trabalharam muito, empenharam-se e queriam sempre mais trabalho, pois demonstram um enorme desejo de aprender, de conhecer algo mais e de experimentar. Nunca se mostraram intimidadas com qualquer tipo de desafio que lhe propúnhamos, pois estavam sempre predispostas a realizar qualquer tipo de atividade e a aprender algo mais.

De acordo com o Ministério da Educação (1998, p. 153), "as crianças adquirem saberes: apreendem novas informações sobre objectos e pessoas, novos conceitos, novos significados (...) alargam os seus horizontes culturais e humanos, adquirem uma compreensão mais personalizada, estabelecem relações de causa-efeito, relações da parte ao todo, etc". Tendo em conta que a aprendizagem das crianças se efetuam de forma globalizante e tendo como base a cultura, apontam para uma abordagem curricular integradora a partir de um conjunto de áreas, nomeadamente a área de formação pessoal e social, a área de expressão/comunicação e área de conhecimento do mundo. As diferentes

áreas de conteúdo deverão ser consideradas como referências a ter em conta no planeamento e avaliação de experiências e oportunidades educativas e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente. Mas esta abordagem requer a intervenção do educador como fator determinante na qualidade das situações de aprendizagem. No documento, ele é concebido como o real catalisador entre a criança e o meio, entre a criança e a família, entre a criança e os estímulos que servem de suporte às suas aprendizagens. Daí a necessidade de uma planificação sistemática capaz de fundamentar o processo educativo e uma avaliação fundamentadora de todo um processo de reflexão/ação.

O educador assumia-se como um elemento de apoio, estando sempre à escuta, espicaçando o raciocínio das crianças com perguntas, semeando a dúvida, solicitando a participação de cada uma. Planificar desta forma torna o adulto flexível e atento, desenvolvendo a sua capacidade de observação. O adulto preocupava-se em pensar em experiências de aprendizagem que favorecessem o questionamento das crianças, que as pusessem em contacto com a cultura, a literatura, os jogos matemáticos, a natureza e materiais pouco usuais no quotidiano das crianças

Esperamos que este local (*atelier*) permita novas pesquisas e descobertas e, continue e cresça de forma que o nosso projeto proporcione a todas as crianças do JI e, a toda a comunidade educativa novas experiências e aprendizagens, e que as crianças se desenvolvam felizes e muito mais enriquecidas.

Foi com grande desconforto e desagrado que não fizemos a divulgação aos pais do nosso vídeo. Pois por questões inerentes à instituição não foi possível fazê-lo, mas será entregue a todas as crianças das duas salas

envolvidas um DVD com o percurso feito ao longo de todo projeto. Esse DVD irá fazer parte do conteúdo do portefólio de cada um.

## **9. A importância do brincar**

A escolha da experiência-chave A importância do brincar prende-se com o facto de durante o período de estágio ser chamada a atenção para esta importância no desenvolvimento e aprendizagens das crianças.

De acordo com o contexto histórico e social em que a criança está inserida, o brincar está presente em diferentes tempos e lugares. Com o seu poder de criação e imaginação, a criança recria a brincadeira.

Desce o ventre da mãe que o ato de brincar faz parte da vida do ser humano, pois o seu primeiro brinquedo é o cordão umbilical. Esta primeira relação com algo é fomentada através de puxões e apertos feitos pelo bebé a partir da 17ª semana. (Portal da Família<sup>3</sup>)

“Dentro ou fora do útero, bebês gostam de brincar e nessa semana ele já deve ter encontrado o seu primeiro brinquedo, o cordão umbilical. Ele gosta de puxá-lo e segurá-lo. Às vezes ele segura tão forte que impede a passagem de oxigênio, mas ele não segura por tanto tempo, portanto, nenhum problema ocorre com essas brincadeiras.”<sup>4</sup>

De acordo com Wajskop (2007), a brincadeira era utilizada como ferramenta para o ensino e só depois se passou a valorizar esta importância.

---

<sup>3</sup> Retirado de [www.e-familynet.com](http://www.e-familynet.com)

<sup>4</sup> Retirado de [www.e-familynet.com](http://www.e-familynet.com)

Uma das linguagens que se destacam na infância é a brincadeira pois, é através dela que a criança dá significado ao mundo.

Vigotsky (1984) diz-nos que é através da brincadeira que a criança vence os seus limites passando a vivenciar experiências que vão para além da sua idade e realidade, desenvolvendo, assim, a sua consciência.

“As culturas infantis são constituídas por um conjunto de formas, significados, objetos, artefactos que conferem modos de compreensão simbólica sobre o mundo. Ou seja, brinquedo, brincadeiras, músicas e histórias que expressam o olhar infantil, olhar construído no processo histórico de diferenciação do adulto. Os brinquedos e brincadeiras elaborados e vivenciados pelas crianças ao longo da história da humanidade são, portanto, objeto de estudo que surgem à medida que entendemos a infância como categoria geracional sociologicamente instituída e produtora de uma cultura própria” (Sarmiento, 2003, *apud* Carvalho, 2007, p.3).

A oferta, às crianças, de espaços de transmissão de cultura é de elevada importância para que estas tenham oportunidade de criação. A brincadeira do “faz de conta” é uma das mais frequentes nas crianças. Aqui elas reinventam cenas do quotidiano que as marcam, construindo a sua própria história. As crianças que brincam de um modo imaginativo tendem a ser mais alegres do que aquelas que não o fazem.

A infância tem vindo a sofrer com as mudanças da realidade económica perdendo o seu espaço, ou seja, o processo de abandono das brincadeiras tem vindo a aumentar vindo este a ser substituído por outras atividades como ver televisão ou jogos em computador.

Segundo Brougère (1995, p.50), “a televisão transformou a vida e a cultura da criança, as referências de que ela dispõe. Ela influenciou, particularmente, sua cultura lúdica.”

### **9.1 As razões para brincar**

Com brincadeiras e jogos o espaço escolar transforma-se num espaço agradável, prazeroso, permitindo ao educador alcançar o sucesso. Como educadores devemos ser multifuncionais, ou seja, não podemos apenas ser educadores, temos também de ser sociólogos, psicólogos, etc.

Brincar é importante para o desenvolvimento afetivo, cognitivo, motor e social da criança. Quanto mais oportunidades a criança tiver de brincar mais fácil será o seu desenvolvimento, pois esta vai expressando desejos e vontades através da brincadeira.

Relativamente ao jogo, Piaget (1998) defende que este é fundamental na vida de uma criança.

Segundo Carneiro e Dodge (2007, pág. 59), “o movimento é, sobretudo para criança pequena, uma forma de expressão e mostra a relação existente entre ação, pensamento e linguagem.”

As razões para brincar são infinitas, pois sabemos que a brincadeira só faz bem e as aprendizagens mais significativas são baseadas “no brincar uma vez que é a brincar que a criança aprende e se desenvolve nesta fase da infância” (entrevista 6 da investigação). Brincar é um direito das crianças. No artigo 31 da Convenção dos Direitos da Criança adotada ONU estabelece-se que “1. Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e



actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística”.

A descoberta e a curiosidade são favorecidas através do brincar uma vez que esta serve de auxílio para a concentração, percepção e observação. É também através do brincar que a criança vai descobrindo o seu próprio corpo. Por estas razões e mais inúmeras outras é que podemos afirmar que o brincar possui um papel fundamental no processo de desenvolvimento da criança.

De acordo com Vygotski (1987, p.35), “o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.”

Sou da opinião de que as brincadeiras devem acompanhar a criança, pois neste período de formação, a criança dá passos definitivos para uma futura escolarização e sociabilidade adequadas como membro do grupo social que pertence.

## **9.2 O Brinquedo**

O real é traduzido para a “realidade infantil” através do brinquedo suavizando o impacto e diminuindo o sentimento de impotência por parte da criança. Este é apresentado como uma oportunidade de desenvolvimento, pois as crianças crescem através da procura de soluções e alternativas.

### **9.2.1 Significado para os pais**

De acordo com Olivier (1976, p. 35), para os pais, “o brinquedo entretém, distrai, interessa e ajuda a descontrair”. Este “surge como um instrumento destinado a entreter a criança e a sua utilidade resume-se a isso. Neste caso, dar um brinquedo a uma criança significa resolver um problema, obter tranquilidade para as ocupações do dia-a-dia.”

No entanto existem alguns pais que consideram que o brinquedo “favorece o desenvolvimento da criança, proporcionando-lhe uma acumulação de conhecimentos” (Olivier, 1976, p. 35).

### **9.2.2 Significado para as crianças**

Segundo Olivier (1976, p. 37), para as crianças o brinquedo “não é um mero elemento de distração, mas um instrumento insubstituível de educação que lhe permite integrar-se no mundo dos adultos, contribuindo para o seu desenvolvimento. O brinquedo ensina-a a viver e dá-lhe alegria.”

### **9.3 Papel dos Adultos**

O adulto deve estimular a imaginação das crianças para que elas próprias encontrem soluções para os problemas que vão surgindo. O fato do adulto brincar juntamente com as crianças procurando estimulá-las vai ajudá-las a crescer e irá servir de modelo.

Uma das grandes importâncias do adulto brincar com a criança é o reforço dos laços afetivos uma vez que ao brincarem o adulto está a fazer uma demonstração de amor. O nível de interesse da criança numa brincadeira é elevado quando o adulto participa enriquecendo e estimulando a imaginação das crianças.

### **9.4 Os benefícios do brincar**

Relativamente aos benefícios do brincar, como já foi mencionado anteriormente, estão ligados ao desenvolvimento infantil. Tanto o brincar por brincar como o brincar dirigido (jogos), fazem bem ao desenvolvimento da criança em todos os aspetos deixando as crianças mais felizes e alegres.

Ao divertirem-se, as crianças desenvolvem habilidades físicas, socializam, respeitam regras e são criativas. O reconhecimento destes benefícios é muito maior quando há estimulação das crianças e, como já foi mencionado anteriormente, os pais exercem um papel de elevada importância no brincar dos seus filhos.

Segundo Carneiro e Dodge (2007, p.201), “ao estimular as crianças durante a brincadeira, os pais tornam-se mediadores do processo de construção do conhecimento, fazendo com que elas passem de um estágio de desenvolvimento para outro. Também, ao brincar com os pais, as crianças podem se beneficiar de uma sensação de maior segurança e liberdade para exploração, além de se sentirem mais próximas e mais bem compreendidas, o que pode contribuir para o melhor desenvolvimento de sua autoestima e independência.”

## **9.5 Conclusão**

Brincar é fundamental para a construção da identidade, é a forma mais completa que a criança possui de comunicar consigo mesma e com o mundo que a rodeia.

Toda a criança necessita de ter tempo e espaço para brincar. Ambientes ricos e estimulantes são importantes tanto no ambiente escolar como familiar. Cuidado que quando falo em ambientes ricos não quero dizer ter

brinquedos caros mas sim disponibilizar materiais que estimulem a exploração das diferentes linguagens que o brincar possibilita, desenvolvendo a sua imaginação e criatividade.

É através do brincar que a criança se conhece a si própria e ao mundo que a rodeia, descobrindo e compreendendo o papel do adulto. É através do brincar que moldam as suas vidas como crianças e, posteriormente como adultos.

A assimilação da cultura do meio em que a criança se encontra inserida e a sua integração na mesma é feita através de atividades lúdicas que a preparam para a vida. A criança vai fazendo adaptações às condições oferecidas pelo mundo aprendendo, sobretudo, a cooperar com os outros.

## **10. Partir à descoberta – Investigação**

“Não inventes o que podes descobrir” (Howard Becker, 1996, p. 59, citado em Graue, M.E. & Walsh, D.J., 2003, p. 9)

A investigação é a experiência-chave desenvolvida neste capítulo. Esta é sustentada por dados recolhidos através de entrevistas realizadas a várias educadoras de infância e revela a sua importância na prática educativa a este nível de ensino. Este processo foi muito enriquecedor e estimulante pois fiquei a conhecer um pouco mais sobre as diversas perspetivas das educadoras. Neste capítulo são também apresentados os instrumentos, as técnicas assim como os procedimentos utilizados.

### **10.1 Investigar as perspetivas das educadoras**

Esta investigação foi realizada com o intuito de compreender as perspetivas das educadoras dos diferentes centros de estágio. O intuito desta investigação era ainda o de perceber de que forma as educadoras

veem as crianças, como definem o seu estilo educativo e ainda quais as suas preocupações educativas.

Segundo Bogdan & Biklen (1994, p. 292), a investigação é definida como “uma atitude – uma perspectiva que as pessoas tomam face a objectos e actividades.”

### **10.1.1 Investigação qualitativa**

Segundo Coelho (2004, p. 222), “a metodologia qualitativa se caracteriza pela ênfase na procura da compreensão do modo como a experiência social é criada e lhe é conferido significado, sendo a construção de teoria a partir da observação da realidade apontada como um dos seus traços distintivos”.

A investigação qualitativa é caracterizada pela não manipulação nem tratamento diferencial, inserindo-se, assim, na categoria dos estudos não-experimentais. Estas investigações regem-se mais pela compreensão do que pela explicação.

A entrevista, a análise documental e a observação são instrumentos privilegiados na recolha de dados desta investigação. As grelhas, os guiões, os registos áudio e registos videográficos são as técnicas mais utilizadas.

“Na investigação qualitativa não se recorre ao uso de questionários. Ainda que se possa, ocasionalmente, recorrer a grelhas de entrevista pouco estruturadas, é mais típico que a pessoa do próprio investigador seja o único instrumento, tentando levar os sujeitos a expressar livremente as suas opiniões sobre determinados assuntos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 17).

A investigação qualitativa ostenta cinco características principais: a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; é uma investigação descritiva uma vez que os dados recolhidos são em forma de palavra ou imagens e não de números; há um maior interesse pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; os dados são analisados de forma indutiva visto que não a recolha de dados ou provas não tem o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses previamente construídas; e o significado é de importância vital pois os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas (Bogdan & Biklen, 1994).

A definição do campo e das questões de investigação veio dar início ao processo de investigação. Posteriormente foi realizada a escolha do plano de investigação, dos instrumentos a utilizar e de quem iria ser entrevistado. Finalmente procedeu-se à recolha e posterior tratamento dos dados.

Segundo Patton (1990) citado por Coelho (2004, p. 256), “a validade e fidelidade de uma investigação qualitativa dependem grandemente da competência metodológica, sensibilidade e integridade do investigador.”

## **10.2 Entrevista**

O instrumento utilizado para recolha dos dados foi a entrevista. Para não se perder informação foi utilizado gravador áudio para a recolha. As entrevistas foram posteriormente transcritas para formato de papel a fim de procedermos à sua análise.

“ Transcrever gravações é uma actividade que ocupa muito tempo. (...) Nenhuma transcrição é exata, mesmo partindo do princípio de que há uma clareza extraordinária na gravação e ausência de ruídos de fundo. Mesmo que se consigam transcrever as palavras exactas, falta-lhes o tom, o ritmo, a ênfase, os matizes e por aí fora. Os sons não verbais, os sons guturais e as hesitações que as pessoas têm quando falam só podem ser transcritos aproximadamente” (Graue, M.E. & Walsh, D.J., 2003, p. 164).

O objetivo de uma entrevista é extrair certa informação do entrevistado obtendo, assim, a informação desejada (Bell, 1997).

As entrevistas foram realizadas seguindo algumas orientações, eram apoiadas por um guião orientador onde constavam algumas questões orientadoras da entrevista. Que experiências de aprendizagem proporciona às crianças?; Considera que essas experiências dão resposta às necessidades das crianças? Em que medida?; Como apoia a aprendizagem das crianças? O que devem fazer e saber as crianças de 3/4/5 anos?, foram as questões orientadoras. Estas foram definidas após a definição do campo e as questões de investigação.

As entrevistas foram realizadas a 12 educadoras cooperantes dos diversos locais de estágio, contudo, uma vez que na instituição onde estava a realizar o estágio não tinha a colega de estágio na mesma sala fiz a entrevista às duas educadoras cooperantes em momentos diferentes. Não me cingi apenas às questões orientadoras, pois como a palavra indica apenas lá estavam para nos orientar, mas fui fazendo outras questões ao longo da conversa que achei pertinentes. É de salientar que o local para a realização das entrevistas foi escolhido pelos entrevistados.

### **10.3 Análise dos dados**

Segundo Bogdan & Biklen (1991, p. 205) a análise de dados é um “processo de busca e de organização sistemático de (...) materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão”.

Para o tratamento e análise dos dados recolhidos foi efetuada uma leitura completa de todas as entrevistas recolhidas, seleccionando os conceitos-chave. Esta seleção foi feita através do realce de segmentos de texto que ajudassem a criar e identificar as categorias e subcategorias e posteriormente a realização de uma grelha onde é apresentada a categorização (apêndice 4). A junção por semelhança de conteúdo das respostas dadas pelas entrevistadas foi o critério utilizado para a categorização, sendo as entrevistas numeradas de 1 a 12.

As categorias encontram-se divididas em “Prática Educativa”; “Percepção sobre a criança”; e “Gestão do ambiente educativo”. “Prática Educativa” apresenta como subcategorias a “Fundamentação”; “Metodologia”; “Origem das práticas”; “Tipos de Experiências”; e “Áreas Curriculares”. “Percepção sobre a criança” apresenta como subcategorias o “Desenvolvimento Global”; “Empenhamento”; “Continuidade Educativa”; e “Aquisição de competências”. Por último, “Gestão do ambiente educativo” apresenta como subcategorias “Teorias”; “Espaço como currículo”; e “Colaboração entre pares”.

A entrevista realizada às educadoras cooperantes do meu local de estágio veio comprovar o que já tinha sido observado por mim, ou seja, que as práticas são centradas no interesse das crianças. Existe uma preocupação de dar resposta às solicitações das crianças, em dar voz às crianças. A



preocupação fundamental destas educadoras é servir de guia e dar-lhes espaço para que as crianças possam ser construtoras da sua própria aprendizagem. Outra grande preocupação apontada foi o bem-estar das crianças.

A análise ao total das entrevistas veio-me proporcionar uma visão mais alargada sobre as perspetivas de outras educadoras sobre o J.I.

Após analisar todas as entrevistas foi-me possível verificar que a maioria das práticas das educadoras tinha como base as OCEPE.

As teorias sócio construtivistas são tomadas como base para as práticas das educadoras uma vez que as crianças são participantes ativos na construção do seu próprio conhecimento. Assim, como educadores, devemos ser “acompanhantes e provocadores. Grande proximidade, grande cumplicidade, de questionar, questionar, questionar, questionar, questionar e de tentar-lhes dar...tentar ajudar...ajudá-los a tentar encontrar as respostas que eles pretendem” (E2), fazendo com que as crianças se “questionem acerca do que veem do que observam, fazendo propostas, partindo das propostas deles que às vezes têm e dos seus porquês” (E7). As experiências de aprendizagem devem surgir “ das solicitações das crianças e só se lhes dermos resposta é que depois vão surgindo outras questões e outras e outras e é que constrói a teia.” (E1)

De acordo com os dados recolhidos uma das grandes preocupações das educadoras é a de proporcionar às crianças "experiências diversificadas tendo em conta os interesses e as necessidades das crianças" (E5). Estas experiências têm como base as diferentes áreas de conteúdo

Uma das preocupações verificadas nas educadoras da amostra é a necessidade de proporcionar "experiências diversificadas tendo em conta os interesses e as necessidades das crianças" (E5), estando essas experiências baseadas nas áreas de conteúdo, "Formação Pessoal e Social, das Expressão e Comunicação e do Conhecimento do Mundo." (E10). "Tento proporcionar às crianças um leque bastante diversificado de experiências em todas as áreas curriculares" (E3); "experiências diversificadas e que contemplem todas as áreas das Orientações Curriculares." (E9); "Tenho em conta as áreas de aprendizagem que estão nas orientações curriculares" (E11); "tento sempre privilegiar as áreas curriculares. as minhas preocupações multifacetar estas diversas áreas do conhecimento." (E12)

Em todas as atividades desenvolvidas e não só, o educador deve estar atento aos níveis de bem-estar e implicação das crianças pois "se houver envolvimento então há desenvolvimento, como dizia o *Laevers* e as coisas funcionam, e realmente estamos a dar resposta às crianças" (E1); "todos nós estamos atentos também, à forma como as crianças estão envolvidas" (E1); "realizam as experiências com prazer, demonstrando estar felizes e envolvidas" (E6).

A organização e utilização do espaço como currículo é deveras importante cabendo ao educador "disponibilizar materiais e proporcionar-lhes momentos para que elas estimulem as diferentes áreas de expressão delas" (E1); "Dando materiais estimulantes e motivadores" (E5). Estes espaços encontram-se "bem definidos de forma a que as crianças possam desenvolver interações positivas e sobretudo relacionar-se." (E3) É visível a preocupação na organização dos espaços de forma a proporcionar experiências significativas às crianças, tentando "organizar as áreas, a sala com os materiais adequados" (E11); "A aprendizagem das

crianças é apoiada por instrumentos, rotinas, pela mente educativa que é constituída por espaços, na sala de atividades e não só” (E3).

A colaboração entre pares, família e comunidade é muito visada pelas educadoras da amostra visto que “não há ninguém que seja...que seja a mais...e que fomenta esse trabalho de parcerias, de reflexão em equipa, de programação, de projeção...o que nos acaba por ajudar imenso em deixarmos o nosso mundinho e partirmos para...para algo mais...partilhado...reflexivo...” (E2); “a aprendizagem tem que fluir consoante o que se está a vivenciar na sala, é gradual e tem muito a ver também com as relações que se estabelecem no grupo” (E3); “Esta colaboração, este trabalho com as famílias não quer dizer que seja só dentro das quatro paredes da sala de atividades...pode ser de várias formas” (E1); ” tento que haja tempo em que proporcione às crianças o contacto com a comunidade e a vinda das visitas cá. Tento ter o apoio das famílias no desenvolvimento de alguns projetos de grupo, tanto de intervenção ou de investigação. Também é importante a visibilidade que é dada dos trabalhos da criança à comunidade e às famílias” (E11).

Depois de analisadas as entrevistas podemos dar resposta às questões da investigação.

### **10.3.1 Como é que as educadoras veem as crianças?**

As educadoras veem as crianças participantes ativos na construção do seu próprio conhecimento e das suas próprias aprendizagens. É verificado o respeito pelos seus interesses. “As crianças devem saber...aquilo que lidam no dia a dia”, “as crianças devem saber e conhecer aquilo que os rodeia e aquilo que lhes causa inquietação” (E1); “partir um bocadinho para a questão do espírito e do pensamento científico...induzir as

crianças num pensamento...raciocínio lógico...pensar no que é que poderia acontecer, no que é que pode acontecer, se elas acham que é mesmo assim...estimular muito a observação das crianças” (E2).

É demonstrado um respeito pela individualidade de cada criança, pelo ritmo e necessidades. “Tendo em conta que os tempos são diferentes para cada uma das crianças, entre elas, temos que respeitar essas diferenças e temos de estar atentas a elas porque delas depende” (E3)

### **10.3.2 Como definem o seu estilo educativo?**

O estilo educativo presente nas educadoras da amostra é definido como um adulto presente, atuando como um guia. "Estar presente para as solicitações, mas ao mesmo tempo dar-lhes espaço para construírem a sua própria aprendizagem" (E1). As suas maiores preocupações prendem-se com a necessidade de organizar ambientes que proporcionem aprendizagens significativas às crianças, tentando sempre ir ao encontro dos seus interesses e necessidades. “As crianças vão ganhar pela sua própria participação ativa” (E2).

Segundo Hawkins (1986, p. 35) citado por Edwards, Gandini & Forman (1999, p. 47), “um professor tem um papel único...Este não é o papel de uma mãe ou de um terapeuta ou de um colega, mas de alguém que valoriza os aprendizes e as aprendizagens profissionalmente.”

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar são a base de todas as aprendizagens. “Objetivo final dar-lhes competências que estão contempladas na área de desenvolvimento das Orientações curriculares do Ministério da Educação“ (E10).

A abordagem revelada pela grande parte das educadoras da amostra é uma abordagem socio construtivista, fazendo evidência a zona de desenvolvimento proximal.

Segundo Vygotsky (1987, 1991) citado por Oliveira-Formosinho, et al., (2007, p. 225),

“A ZDP... implica a relação entre o nível de desenvolvimento real – determinado pela capacidade de solução de problemas de modo independente – e o nível de desenvolvimento potencial – em que se encontram as funções em processo e amadurecimento, potencialmente emergentes, mas ainda não suficientemente consolidadas. Por isso, a ZDP determina que a aprendizagem ocorre sempre em função de acções em parceria, pelo auxílio de outra pessoa mais experiente, capaz de propor desafios, questionar, apresentar modelos, fornecer pistas e indicar soluções possíveis.”

### **10.3.3 Quais as suas preocupações educativas?**

Para a maior parte das educadoras da amostra, as suas principais preocupações é o ir ao encontro dos interesses das crianças. De saber se estão “a dar a melhor resposta às crianças” (E1), se estão a ser “o adulto especializado que deve acompanhar as crianças” (E2), uma vez que “as crianças devem desenvolver-se de acordo com as suas necessidades, com os seus interesses, tendo sempre em vista o desenvolvimento equilibrado e harmonioso” (E6). As crianças devem sair do J.I. “a saber ser, estar e fazer, que aprendam a pensar por elas, queremos desenvolver pessoas ativas e não passivas, queremos que no futuro sejam adultos ativos” (E10).

O bem-estar das crianças” (E2), “a criança ser feliz! E a criança ser feliz é estar bem na escola, é desenvolver o gosto pela escola, ter gosto pelos trabalhos que desempenha” (E12), também são preocupações levantadas por esta amostra.



## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**





Este Relatório Final é o reflexo de uma aquisição de competências quer a nível de observação e intervenção como a nível investigativo. A identificação do contexto educativo no qual o estágio foi desenvolvido, a caracterização das crianças e do grupo e todas as experiências proporcionadas fazem parte das vivências em contexto de estágio.

As cinco experiências-chave correspondem a aspetos considerados significativos e contém uma análise crítico-reflexiva.

As interações entre a equipa educativa, pais e comunidade foram visíveis logo no início do estágio, demonstrando a sua importância ao longo do tempo sendo extremamente benéficas para o desenvolvimento das crianças. Todas as interações apontadas revelaram-se sempre positivas.

A relação com a minha educadora cooperante foi de entreajuda e cooperação, levando-me a ter uma postura mais reflexiva e a saber ouvir e dar voz às crianças.

A realização do projeto “ O Atelier Mágico” foi uma experiência agradável, existindo a necessidade em juntar a teoria com a prática. Para mim foi uma experiência nova mas que já tinha vindo a ter contato com o decorrer do estágio uma vez que iam surgindo projetos na sala. Pude assistir ao fim de alguns e ao início de outros o que para mim considero uma mais-valia quando chegou a hora do lançamento do nosso próprio projeto. Ao longo de todo o projeto as crianças foram ouvidas e tiveram sempre um papel ativo em todas as decisões e caminhos a seguir.

O ponto essencial deste relatório Final foi a investigação, pois através desta pude conhecer um pouco mais as perspetivas das educadoras, as suas opiniões, as suas preocupações, as suas práticas.

A relação estabelecida com todos os profissionais com quem tive o prazer de contatar foi crucial para o desenrolar positivo deste estágio e reflete-se neste Relatório Final.

As competências adquiridas e aprendizagens realizadas, quer a nível teórico como a nível prático irão ter grande influência na minha vida como educadora e servir-me-ão como base para novas aprendizagens.

“O principal objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que as outras gerações fizeram” (Jean Piaget).

## **BIBLIOGRAFIA**



BELL, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Gradiva. Lisboa.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas*. In: *Investigação Qualitativa em Educação*. Portugal: Porto Editora.

BROUGÈRE, G. (1995). *Brinquedo e Cultura*. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Wajskop, G. São Paulo: Coleção Questões da Nossa Época, 7ª edição.

CARNEIRO, M.A.B. & DODGE, J. J. (2007). *A Descoberta do Brincar*. São Paulo: Editora Melhoramentos.

COELHO, A. (2004). *Educação e Cuidados em Creche: Conceptualizações de um grupo de educadoras*. Dissertação de doutoramento. Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro.

EDWARDS, C., GANDINI, L., FORMAN, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança*. Brasil: ARTEMED editográfica.

GANDINI, L., EDWARDS, C. (2002). *Bambini: A Abordagem Italiana à Educação Infantil*. Porto Alegre: ARTMED editográfica.

GRAUE, M.E. & WALSH, D.J. (2003). *Investigação Etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

KATZ, L. & CHARD, S. (2009). *A abordagem por Projectos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

KINNEY, L. & WHARTON, P. (2009). *Tornando visível a aprendizagem das crianças – Educação infantil em Reggio Emilia*. Brasil: ARTMED editográfica.

MALAGUZZI, L. (2000). *The Hundred Languages of Children*. Italy: Reggio Children.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2011). *Escuelas infantiles de Reggio Emilia – La inteligencia se construye usándola*. Spain: Ministerio de Educación.

OLIVEIRA- FORMOSINHO, J. (1996). *A Contextualização do Modelo High-Scope no Âmbito do Projeto Infância*. Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., SPODEK, B., BROWN, P.C., LINO, D. E NIZA, S. (2007a). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora, 2ª edição.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., KISHIMOTO, T. M. E PINAZZA, M.A. (2007b). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado: Construindo o Futuro*. Artmed Editora. Porto Alegre.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. & ARAÚJO, S. (2008). *Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas*. Porto: Porto Editora.

OLIVIER, C. (1976). *A Criança e os Tempos Livres*. Lisboa: Publicações Europa-América.

PIAGET, J. (1982). *O Nascimento da Inteligência na Criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 4ª edição.

PIAGET, J. (1998). *A Psicologia da Criança*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

PORTUGAL, G. & LAEVERS, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)*. Porto: Porto Editora.

RINALDI, C. (2009). *Rendere visibile l'apprendimento – bambini che apprendono individualmente e in grupo*. Reggio Emilia: Reggio Chirdren.

SARMENTO (2003), *apud* CARVALHO, Levindo Diniz. UFMG -GT-07: *Educação de crianças de 0 a 6 anos*. Agência financiadora: CNPq.

SPODEK, B & SARACHO, O. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito anos*. São Paulo: Editora Artes Médicas Sul LTDA.

VASCONCELOS, T. (COORD.), ROCHA, C., LOUREIRO, C., CASTRO, J., MENAU, J., SOUSA, O., HORTAS, M.J., RAMOS, M., FERREIRA, N., MEL, N., RODRIGUES, P.F., MIL-HOMENS, P., FERNANDES, S.R., ALVES, S. (2012). *Trabalho por projectos na*



*Educação de infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias.*  
Lisboa: Ministério da Educação.

VYGOTSKY, L. (1984). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY, L. (1987). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

WAJSKOP, G. (2007). *Brincar na Pré-Escola*. São Paulo: Coleção Questões da Nossa Época, 7ª edição.

ZABALZA, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. São Paulo: ARTMED Editora SA.

### **Legislação consultada**

Circular nº4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de Abril. Avaliação na Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º241/2001 de 30 de Agosto, Diário da República nº 201/2001 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril, Diário da República n.º 79 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa

Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro, Diário da República - I Série A. Ministério da Educação. Lisboa

Convenção Internacional da ONU dos Direitos da Criança

## **Outros**

Professora Elisa Leandro, jornadas pedagógicas (2008)

Educadoras Cooperantes

Site da Instituição

[www.e-familynet.com](http://www.e-familynet.com)



## **APÊNDICES**



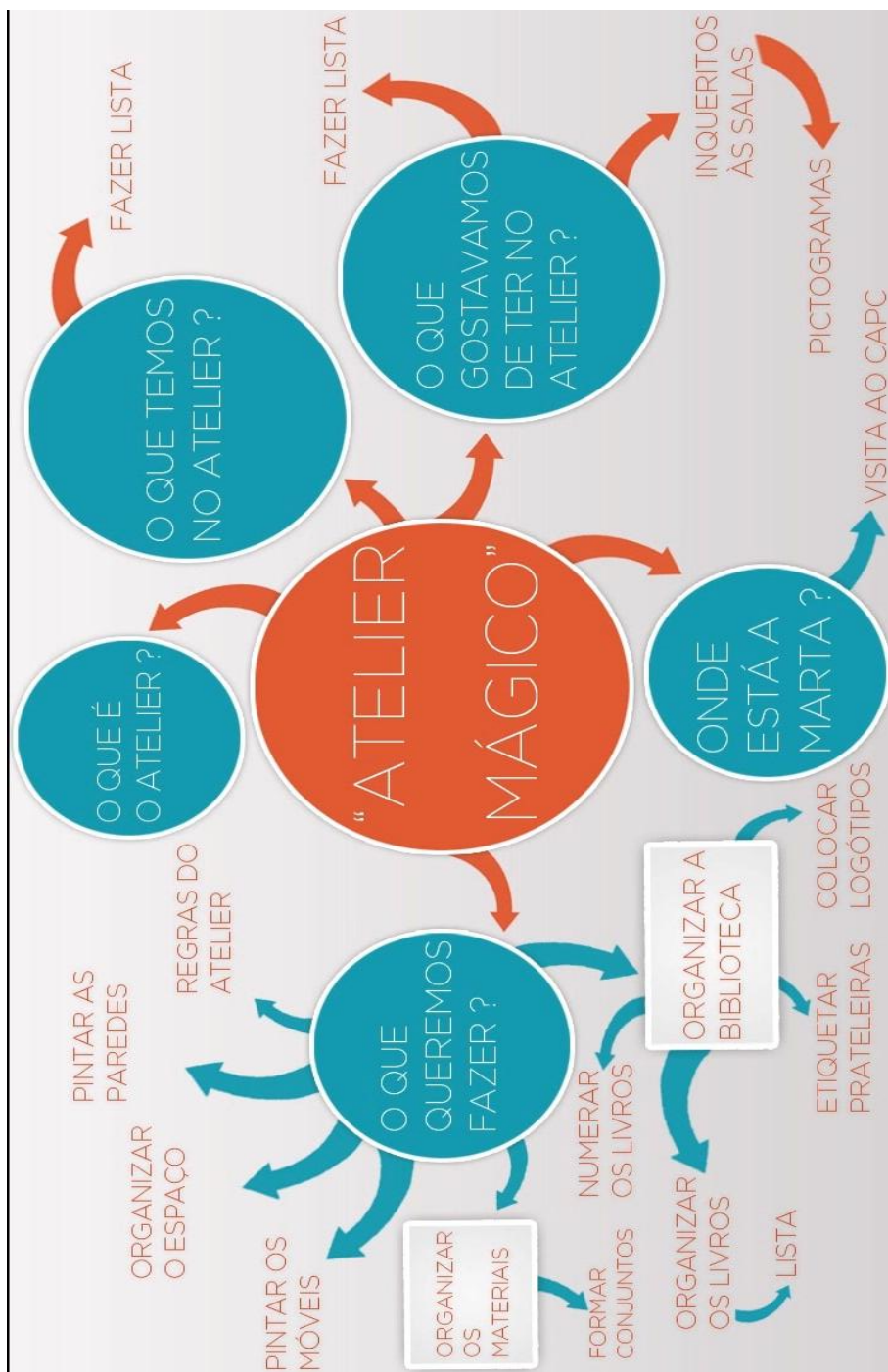
Índice de apêndices:

<b>Apêndice 1.</b> Cronograma do Projeto .....	93
<b>Apêndice 2.</b> Teia final .....	94
<b>Apêndice 3.</b> DVD .....	95
<b>Apêndice 4.</b> Categorização .....	96

**Apêndice 1. Cronograma do Projeto**

1ª Semana 11/04/2012 a 13/04/2012	2ª Semana 18/04/2012 a 20/04/2012	3ª Semana 25/04/2012 a 27/04/2012	4ª Semana 02/05/2012 a 04/05/2012	5ª Semana 09/05/2012 a 11/05/2012	6ª Semana 16/05/2012 a 18/05/2012
Lançamento do projeto	Retirar as coisas do atelier		Colocação da lombada com o logótipo da instituição nos livros e sua organização	Organização do Espaço	
Listagem do que existe	Remodelação dos móveis, mesa e cadeiras				
Realização de inquérito às outras salas			Etiquetar as prateleiras dos armários		
Listagem do que gostavam de ter no atelier					
O que é o atelier?		Criação do cartaz das regras	Decoração das caixas para guardar material		Divulgação
Início da construção da teia					
1ª Fase - Definição do problema	3ª Fase - Execução				
2ª Fase - Planificação Desenvolvimento do Trabalho					
					4ª fase - Divulgação e Avaliação

## Apêndice 2. Teia final





### **Apêndice 3. DVD**

**Apêndice 4.** Categorização

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
Prática Educativa	Fundamentação (Teorias)	“Eu trabalho sob a Metodologia de Projeto, a abordagem Reggio Emilia (E1); “aquele princípio da cidadania que falam nas orientações curriculares, ele aqui torna-se visível” (E2); “Tendo como referência as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar” (E3); “Portanto à partida eu tenho de cumprir tudo o que é de lei, as OCEPE” (E4); “Tendo em conta aquilo que são os meus objetivos e as orientações curriculares.” (E5); “que contemplem todas as áreas das Orientações Curriculares” (E9); “O nosso trabalho é todo baseado nas Orientações Curriculares” (E10); “Tenho em conta as orientações curriculares e as metas de aprendizagem” (E11)
	Metodologia (avaliação, planificação (flexível), ...)	“E a utilizar mais a documentação como ferramenta de avaliação, de reflexão e de planificação”, “Há esta flexibilidade”, “estar presente para as solicitações, mas ao mesmo tempo dar-lhes espaço para construírem a sua própria aprendizagem”(E1); “A documentação para nós, educadores, é uma mais-valia, é uma forma de

		<p>avaliarmos...avaliarmos com o concreto” (E2); avaliação da criança vai-se fazendo formalmente consolida-se no final de cada período” (E3); “tem de se agarrar nessas ordens que vêm de superiores que a gente concorda porque são itens fundamentais própria para a faixa etária” (E4); “quando nós estamos a avaliar, nós temos de pensar no grupo, quando aqui nós dizemos (recorre a fichas de avaliação cedidas pelo agrupamento) alto, médio, baixo”, “às vezes nós termos alguma coisa pensada ou planeada, muitas vezes mudamos, basta eu notar, que há um interesse da criança em determinada área que partimos para aí” (E8); “avaliação que nós fazemos do trabalho realizado” (E9); “vou fazendo avaliações sobre os resultados” (E11); “planificação diária e anual” (E12)</p>
	Origem das práticas	<p>“já vínhamos a trabalhar...portanto, ...em Metodologia de Projeto, ...de forma construtivista, portanto, isto foi um bocadinho só dar um nome aquilo que já vínhamos fazendo” (E1); “a nível pessoal e das características da instituição poderia ser um bom...uma boa estratégia para implementar neste contexto específico...dada a imagem que dá da criança” (E2);</p>

	Tipos de Experiências	<p>“projetos só surgem das solicitações das crianças e só se lhes dermos resposta é que depois vão surgindo outras questões e outras e outras e é que constrói a teia.” (E1); “acompanhante e provocadores. Grande proximidade, grande cumplicidade, de questionar, questionar, questionar, questionar, questionar e de tentar-lhes dar...tentar ajudar...ajudá-los a tentar encontrar as respostas que eles pretendem” (E2); “baseada no brincar uma vez que é a brincar que a criança aprende e se desenvolve nesta fase da infância.” (E6); “procurando que se questionem acerca do que veem do que observam, fazendo propostas, partindo das propostas deles que às vezes têm e dos seus porquês” (E7); “Valorizando os trabalhos das crianças, o que as crianças, as atividades que as crianças desenvolvem.” (E9); “estamos atentas e vamos vendo no dia-a-dia quais são as necessidades de cada criança tentando responder no imediato” (E10); “atento às necessidades do grupo em geral para organizar atividades que ajudem no desenvolvimento” (E11); “ir ao encontro do interesse da criança e aos quereres da criança e a partir daí desenvolvo a minha</p>
--	-----------------------	---

		prática educativa.” (E12)
	Áreas Curriculares	<p>“tentamos utilizar estratégias que estimulem a criança às 100 linguagens”(E2); “tento proporcionar às crianças um leque bastante diversificado de experiências em todas as áreas curriculares” (E3); "experiências diversificadas tendo em conta os interesses e as necessidades das crianças" (E5); “experiências de aprendizagens que sejam úteis e interessantes para as crianças e para o seu desenvolvimento, tendo sempre em conta todas as áreas do currículo, em diferentes momentos.” (E6); “Em todas as áreas” (E8); “experiências diversificadas e que contemplem todas as áreas das Orientações Curriculares.” (E9); “Formação Pessoal e Social, das Expressão e Comunicação e do Conhecimento do Mundo.” (E10); “Tenho em conta as áreas de aprendizagem que estão nas orientações curriculares” (E11);” tento sempre privilegiar as áreas curriculares. as minhas preocupações multifacetar estas diversas áreas do conhecimento.” (E12)</p>
Perceção sobre a criança	Desenvolvimento Global	<p>“se houver envolvimento então há desenvolvimento, como dizia o Laevers e as coisas funcionam, e realmente estamos a dar resposta às</p>

		crianças”(E1); “as crianças vão ganhar pela sua própria participação ativa” (E2); “tendo em conta que os tempos são diferentes para cada uma das crianças, entre elas, temos que respeitar essas diferenças e temos de estar atentas a elas porque delas depende” (E3); “as crianças estão dentro de uma área, e é assim que se fazem as aprendizagens” (E8); “objetivo final dar-lhes competências que estão contempladas na área de desenvolvimento das Orientações curriculares do Ministério da Educação.” (E10); “Tenho em conta as orientações curriculares e as metas de aprendizagem, publicadas no Ministério da Educação” (E11)
	Empenhamento	“todos nós estamos atentos também, à forma como as crianças estão envolvidas” (E1);” realizam as experiências com prazer, demonstrando estar felizes e envolvidas” (E6); “A criança ser feliz! E a criança ser feliz é estar bem na escola, é desenvolver o gosto pela escola, ter gosto pelos trabalhos que desempenha” (E12)
	Continuidade Educativa	“eles vão ser crianças muito competentes, acima de tudo a nível de cidadania.” (E2); Este trabalho está definido, está planificado no projeto curricular e para mim não

		há aprendizagens estanques” (E3); “não há uma idade estipulada para determinar o conhecimento ou aquisição de saber” (E5);” não devem ser encarados como tendo conteúdos obrigatórios a ser explorados nestas idades. São antes flexíveis e pretendem dar bases às crianças para que elas possam transitar para o primeiro ciclo do ensino básico, com alguns conhecimentos e com um tipo de pensamento formado que a ajude ao longo da vida.” (E6); “acho que as coisas não são assim estanques, depende do desenvolvimento da criança.” (E8); “as crianças não têm, não é o saber, é predispor para que elas consigam chegar a, aprender a aprender” (E9); “levar a criança a tentar descobrir por ela própria, não lhe dar as soluções, mas fazê-la chegar às conclusões vividas.” (E10); “não se planifica de modo a cumprir objectivos, mas está sempre subjacente à nossa prática diária.” (E12)
	Aquisição de competências	“as crianças devem saber...aquilo que lidam no dia a dia”, “as crianças devem saber e conhecer aquilo que os rodeia e aquilo que lhes causa inquietação.” (E1); “partir um bocadinho para a questão do espírito e do pensamento científico...induzir as

		<p>crianças num pensamento...raciocínio lógico...pensar no que é que poderia acontecer, no que é que pode acontecer, se elas acham que é mesmo assim...estimular muito a observação das crianças” (E2);</p> <p>vai-se colecionado um conjunto de indicadores que demonstram que competências é que a criança já adquiriu até aquela altura” (E3);</p> <p>“conduzi-las de maneira a que elas adquiram conhecimentos necessários, o importante para a idade delas” (E4); “as crianças devem desenvolver-se de acordo com as suas necessidades, com os seus interesses, tendo sempre em vista o desenvolvimento equilibrado e harmonioso.” (E6);</p> <p>“No início do ano letivo traçámos um conjunto de competências que pretendemos que as crianças de 3, 4 e 5 anos atinjam.” (E7); “as crianças têm que ter determinadas competências no final da educação pré-escolar. Ora, aqui pelas competências, as metas, não está cá nada dividido por idades. “(E8);</p> <p>procuramos desenvolver na criança é o espírito capaz de chegar a, de uma forma lúdica, capaz de chegar a” (E9); “deve sair daqui a saber ser, estar e fazer, que aprendam a pensar por elas, queremos desenvolver pessoas ativas e não</p>
--	--	---



		<p>passivas, queremos que no futuro sejam adultos ativos “ (E10);</p> <p>“Tenho em conta as orientações curriculares e as metas de aprendizagem, publicadas no Ministério da Educação. Conjunto de competências que é suposto ajudar a desenvolver nas crianças para que estas as tenham atingido à entrada do Ensino Básico.” (E11)</p>
Gestão do ambiente educativo	Espaço como currículo	<p>“Disponibilizar materiais e proporcionar-lhes momentos para que elas estimulem as diferentes áreas de expressão delas” (E1);</p> <p>“espaços bem definidos de forma a que as crianças possam desenvolver interações positivas e sobretudo relacionar-se.” (E3); “através de um ambiente educativo de abertura.” (E5); “ambientes que sejam estimulantes, respeitando a zona de desenvolvimento proximal.” (E6)</p>
	Colaboração entre pares	<p>“Não há ninguém que seja...que seja a mais...e que fomenta esse trabalho de parcerias, de reflexão em equipa, de programação, de projeção...o que nos acaba por ajudar imenso em deixarmos o nosso mundinho e partirmos para...para algo mais...partilhado...reflexivo...” (E2); “a aprendizagem tem que fluir consoante o que se está a vivenciar na sala, é gradual e tem</p>

		<p>muito a ver também com as relações que se estabelecem no grupo” (E3); “em trabalho a pares, colaborativamente.” (E7); “ser um grupo heterogéneo, é muito bom para eles,” (E8); “muita importância à comunicações que é a forma visível do trabalho para o grupo.” (E11)</p>
	Organização do espaço	<p>“apoiada por instrumentos, rotinas, pela mente educativa que é constituída por espaços, na sala de atividades e não só”(E3); “Dando materiais estimulantes e motivadores” (E5);” dispomos os espaços e o material de acordo com a nossa forma de trabalho.” (E7); “Tento organizar as áreas, a sala com os materiais adequados” (E11)</p>
	Parcerias	<p>“Esta colaboração, este trabalho com as famílias não quer dizer que seja só dentro das quatro paredes da sala de atividades...pode ser de várias formas” (E1); “envolve muito a família e a comunidade que é essencial” (E2);” tento que haja tempo em que proporcione às crianças o contacto com a comunidade e a vinda das visitas cá. Tento ter o apoio das famílias no desenvolvimento de alguns projetos de grupo, tanto de intervenção ou de investigação. Também é importante a visibilidade que é dada dos</p>

		trabalhos da criança à comunidade e às famílias” (E11)
--	--	--

## **ANEXOS**

**Anexo 1.** Ficha 1G – Avaliação geral do grupo (implicação e bem-estar)

Jardim de Infância: _____														
Grupo: _____ anos					N.º total de Crianças: _____									
N.º de adultos: _____					Semana de: _____ a _____									
Observador: _____														
n.º	Nome da Criança	Níveis de Bem-Estar Emocional					Níveis de Implicação					Comentários		
1		1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
2		1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
3		1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
4		1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
5		1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
6		1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
7		1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
8		1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
9		1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
10		1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
11		1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
12		1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
13		1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
14		1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
15		1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
16		1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
17		1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	